



**Maria Isméria de
Oliveira Barbosa**

**Transversalidade da língua portuguesa:
Representações de responsáveis educativos**



**Maria Isméria de
Oliveira Barbosa**

**Transversalidade da língua portuguesa:
Representações de responsáveis educativos**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

O júri

Presidente

Doutora Maria Helena Gouveia Fernandes Teixeira Pedrosa de Jesus
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira
Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do
Minho

Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À minha orientadora, Doutora Cristina Sá, uma palavra de reconhecimento e gratidão, por ter estado sempre presente, pela sua disponibilidade, pelas críticas e sugestões oportunas para o concretizar do estudo e sobretudo, pela amizade, e pela compreensão que sempre me dispensou.

Ainda a todos aqueles que, de uma ou outra forma, sempre me acompanharam com palavras de amizade e apoio incondicional. A todos esses **Amigos** um sincero e reconhecido “obrigada”.

Um bem-haja muito especial aos meus alunos, que, em tantos momentos, me fizeram reflectir sobre as minhas práticas e questioná-las.

A todos muito obrigada!

Palavras-chave

Supervisão; transversalidade da língua portuguesa; compreensão na leitura; representações de responsáveis educativos; 1º Ciclo do Ensino Básico.

Resumo

No contexto actual do sistema educativo português, os responsáveis educativos assumem um papel de destaque na estrutura e na orgânica funcional das escolas e, conseqüentemente, as suas concepções e as acções delas decorrentes irão influenciar os seus colegas, nomeadamente no que diz respeito ao exercício da docência.

Paralelamente, dá-se especial ênfase à transversalidade da língua portuguesa, que deverá ser promovida pelo processo de ensino/aprendizagem.

Neste contexto, assume particular relevo o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, essenciais ao sucesso escolar e a uma boa integração sócio-profissional.

Por conseguinte, decidimos empreender um estudo centrado na identificação e caracterização de representações de responsáveis educativos ligados ao 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o conceito de supervisão e a sua operacionalização no exercício das suas funções, assim como sobre a transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

A recolha de dados teve lugar durante o ano lectivo de 2007/08 em diversos agrupamentos de escolas do distrito de Aveiro. Foram inquiridos 13 responsáveis educativos através da técnica de inquérito por questionário. Recorremos igualmente a entrevistas semi-estruturadas. Com o objectivo de tratar e analisar os dados, recorreu-se à análise de conteúdo. Concluímos que os inquiridos estavam conscientes da importância da promoção da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, embora sentissem dificuldade em a operacionalizar. Constatámos igualmente que, de um modo geral, reconheciam a importância da vertente supervisiva das funções por eles exercidas.

Keywords

Supervision; transversal competences; reading comprehension; educational conceptions; educational stakeholders; primary education.

Abstract

The Modern Portuguese educational system emphasizes the role played by educational stakeholders considering the influence they can have on other teachers through their conceptions and actions that result from them.

Furthermore, official texts favour a transversal approach of teaching Portuguese as a Mother Tongue, with special reference to the development of competences in reading comprehension, since they are essential for success both at school and in society.

Thus, our study aims to identify and characterize conceptions of Portuguese educational stakeholders in primary schools concerning the aforementioned topics.

Data were gathered by means of a questionnaire and some of the subjects involved in our study were also interviewed. The answers were submitted to content analysis.

We concluded that our subjects were aware of the supervision role they could play towards other teachers and of the importance of a transversal approach to the teaching of Portuguese as a Mother Tongue, especially related to the development of reading comprehension competences. Nevertheless, they saw these as difficult tasks.

Our study closes with some recommendations aiming at strengthening this supervision dimension associated to the role played by educational stakeholders and at promoting a transversal approach to the teaching of Portuguese as a Mother Tongue, especially related to the development of reading comprehension competences.

Limitations of our study as well as ideas for further research in the field are put forward.

Mots-clés

Supervision; transversalité; enseignement du Portugais Langue Maternelle; compréhension écrite; représentations ; enseignants responsables de la gestion scolaire ; École Élémentaire.

Résumé

L'actuel système éducatif portugais souligne l'important rôle joué par les responsables de la gestion des écoles. Dans ce cadre, il faut penser à l'influence qu'ils peuvent exercer sur les autres enseignants.

Parallèlement, les textes officiels recommandent une approche transversale de l'enseignement du Portugais Langue Maternelle associée au développement de compétences en compréhension écrite.

Notre étude avait pour but d'identifier et caractériser les représentations d'enseignants jouant un rôle dans la gestion de leurs écoles concernant les sujets mentionnés ci-dessus.

Nous avons recueilli nos données à travers un questionnaire. Nous avons aussi interviewé quelques-uns de ces enseignants.

L'analyse de contenu de leurs réponses nous a permis de conclure qu'ils étaient conscients de l'influence qu'ils pouvaient avoir sur les autres enseignants et de l'importance de promouvoir une approche transversale de l'enseignement du Portugais Langue Maternelle associée au développement de compétences en compréhension écrite. Mais ils reconnaissaient aussi que c'était des tâches difficiles.

Notre étude se termine par quelques recommandations destinées à renforcer le rôle de supervision joué par ces enseignants et la promotion d'une approche transversale de l'enseignement du Portugais Langue Maternelle associée au développement de compétences en compréhension écrite.

Nous faisons également mention des points faibles de notre étude et nous proposons des thèmes pour d'autres études dans la même ligne de pensée.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

1. Problemática em estudo e sua justificação	3
2. Objectivos da investigação	5
3. Questões de investigação	6
4. Breve referência à metodologia utilizada	6
5. Organização da dissertação	7

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – A Dimensão Supervisiva no Exercício das Funções de Responsáveis Educativos

1.1. Concepções de supervisão e sua evolução	12
1.2. Cenários de supervisão	15
1.2.1. Sua caracterização	15
1.2.2. Sua relação com as funções exercidas pelos responsáveis educativos	24
1.3. O conhecimento profissional dos responsáveis educativos e sua relação com a supervisão	27

CAPÍTULO II – Transversalidade da Língua Portuguesa Associada à Compreensão na Leitura

2.1. Conceito de transversalidade da língua portuguesa	41
2.2. Suas implicações	46
2.2.1. No contexto escolar	46
2.2.2. No contexto social	52
2.3. Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura	55
2.3.1. Perspectiva legislativa	59
2.3.2. Contributo dos responsáveis educativos	63

CAPÍTULO III – O Estudo das Representações Sociais

3.1. Concepção de representação social	67
3.2. Sua importância em termos educacionais	69
3.3. Sua importância em termos supervisivos	70

PARTE II – O ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – Metodologia de Investigação

4.1. Caracterização do estudo	77
4.2. Procedimentos metodológicos	78
4.2.1. Metodologia adoptada neste estudo	78
4.2.2. População-alvo	80
4.2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	80
4.2.3.1. O questionário	81
4.2.3.2. A entrevista	85
4.2.4. Procedimentos usados na análise dos dados	87

CAPÍTULO V – Análise de Dados

5.1. Análise das respostas dadas ao questionário	92
5.1.1. Caracterização dos inquiridos	92
5.1.2. Funções desempenhadas e sua natureza supervisiva	105
5.1.3. Transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura	120
5.2. Análise das respostas dadas à entrevista	137
5.2.1. Funções desempenhadas e sua natureza supervisiva	138
5.2.2. Transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura	147
5.3. Cruzamento dos resultados da análise das respostas dadas ao questionário e à entrevista	156
5.3.1. Funções desempenhadas e sua natureza supervisiva	157
5.3.2. Transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura	161

CAPÍTULO VI – Conclusões e Sugestões

6.1. Conclusões do estudo	168
6.1.1. Relativas à vertente supervisiva	170
6.1.2. Relativas à vertente da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura	176
6.2. Sugestões pedagógico-didáticas	180
6.2.1. Relativas à vertente supervisiva	180
6.2.2. Relativas à vertente da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura	183
6.3. Limitações do estudo	186
6.4. Sugestões para outros estudos	186

Referências Bibliográficas	190
-----------------------------------	------------

Anexos

Anexo I -Questionário

Anexo 2- Guião da Entrevista

Anexo 3 – Transcrição da entrevista

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos inquiridos quanto à idade	93
Quadro 2 – Caracterização dos inquiridos quanto à formação académica	94
Quadro 3 – Cursos concluídos pelos inquiridos e instituições frequentadas	95
Quadro 4 – Caracterização dos inquiridos quanto ao tempo de serviço	97
Quadro 5 – Caracterização dos inquiridos quanto aos cargos desempenhados	98
Quadro 6 – Tempo de permanência dos inquiridos no desempenho do cargo	100
Quadro 7 – Formação específica para o desempenho do cargo e instituição frequentada	101
Quadro 8 – Contributo da formação recebida para o desempenho do cargo	103
Quadro 9 – Caracterização das funções desempenhadas junto de outros professores e respectiva justificação	106
Quadro 10 – Representações relativas à natureza supervisiva das funções exercidas	108
Quadro 11 – Justificação da vertente supervisiva das funções exercidas	109
Quadro 12 – Caracterização da vertente supervisiva das funções exercidas	112
Quadro 13 – Representações relativas à relevância do(s) cargo(s) desempenhado(s) para a construção de uma “nova escola”	115
Quadro 14 – Justificações relativas à possibilidade de colaborar na construção de uma “nova escola”	116
Quadro 15 – Justificações relativas à impossibilidade de colaborar na construção de uma “nova escola”	117
Quadro 16 – Representações relativas à importância do ensino/aprendizagem da língua portuguesa	121
Quadro 17 – Justificações relativas à importância do ensino/aprendizagem da língua portuguesa	122
Quadro 18 – Justificações relativas ao contributo das restantes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para o domínio da língua portuguesa	124
Quadro 19 – Representações relativas às áreas curriculares disciplinares mais relacionadas com a Língua Portuguesa	125
Quadro 20 – Representações relativas às áreas curriculares não disciplinares mais relacionadas com a Língua Portuguesa	126

Quadro 21 – Justificações relativas às áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) com mais afinidades com a Língua Portuguesa	127
Quadro 22 – Representações relativas à influência das suas concepções acerca da transversalidade da língua portuguesa sobre a prática lectiva dos outros docentes	129
Quadro 23 – Razões da influência exercida pelas concepções dos responsáveis educativos acerca da transversalidade da língua portuguesa sobre a prática lectiva dos outros docentes	130
Quadro 24 – Representações relativas às consequências das dificuldades dos alunos em compreensão na leitura para o seu sucesso escolar	131
Quadro 25 – Representações relativas às consequências das dificuldades dos alunos em compreensão na leitura para a sua integração social	133
Quadro 26 – Contributo da actuação dos responsáveis educativos para uma melhor operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura e justificação	134
Quadro 27 – Representações sobre o significado do termo <i>supervisão</i>	138
Quadro 28 – Vertentes supervisivas destacadas pelos entrevistados no exercício dos seus cargos	140
Quadro 29 – Conhecimento relativo à existência de formação em Supervisão	141
Quadro 30 – Razões relativas à importância de os Centros de Formação fornecerem formação em Supervisão	142
Quadro 31 – Representações sobre a relação entre um deficiente domínio da língua portuguesa e o sucesso escolar do aluno	151

INTRODUÇÃO

1. Problemática em estudo e sua justificação

A nossa actividade profissional enquanto professora do 1º Ciclo do Ensino Básico tem-nos levado a constatar repetidamente a importância de que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa se revestem.

De facto, o domínio da língua portuguesa que os alunos revelam e o seu sucesso ou insucesso na área curricular disciplinar do mesmo nome, principal responsável por este processo, repercutem-se no sucesso nas restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e também têm influência na inserção social dos alunos, com destaque para a componente profissional.

Por outro lado, também o modo como são trabalhadas as competências relacionadas com o domínio da língua portuguesa nas outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, poderá contribuir para melhorar o desempenho dos alunos na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

Daí que consideremos essencial uma abordagem transversal do processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, tendo em conta a reflexão levada a cabo aquando da frequência da parte curricular do Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro, no âmbito do qual apresentamos esta dissertação.

Neste contexto, assume particular relevo o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, na medida em que, quer em termos escolares, quer em termos sociais, é essencial não só que o aluno saiba decodificar, mas também que compreenda o que lê e que, a partir da sua interacção com o discurso escrito, seja capaz de aprender e de reflectir criticamente sobre o que leu.

De facto a proficiência neste domínio é essencial num exercício da cidadania que se pretende crítico e interventivo.

Temo-nos também apercebido de que, em termos legislativos, esta vertente tem vindo a ser alvo de especial atenção, particularmente no âmbito do processo de reorganização curricular do Ensino Básico, nomeadamente com a

publicação do Decreto-Lei nº 6/2001 e, posteriormente, do *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001).

Por outro lado, a frequência da parte curricular do Mestrado em Supervisão também nos permitiu adquirir novas perspectivas sobre o conceito de *supervisão* e o modo de a exercer.

Considerando que o desenvolvimento deste conceito tem estado sempre estreitamente relacionado com as mudanças conceptuais ocorridas no campo educativo, neste momento, pode-se considerar que a supervisão implica uma relação bilateral entre o formador e o formando, implicando que ambos se questionem e reflectam sobre as suas práticas profissionais, o que contribuirá, sem dúvida, para a sua própria formação.

Nesta perspectiva, é legítimo falar em supervisão da prática educativa, a qual, e de acordo com Alarcão e Tavares (2003: 33), será encarada como “uma auto e hetero supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua actividade de ensino e de educação”.

A Escola deve ser concebida como uma organização aberta ao exterior e reflexiva, cujos membros se influenciam mutuamente, tendo em conta os contextos e também as suas próprias personalidades e potencialidades. Deste modo, a instituição escolar surge como responsável pela formação dos seus próprios agentes.

Logo, poderemos também questionar o papel que os responsáveis educativos das escolas, gestores intermédios dos processos que nelas se desenrolam, podem desempenhar neste contexto.

Pensamos que os responsáveis educativos, dependendo do modo como desempenham os seus cargos, podem exercer uma função supervisiva e, através das suas convicções e tomadas de posição delas decorrentes, influir positivamente no desenvolvimento profissional dos seus pares, nomeadamente no que se refere à operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Por tudo isto, pareceu-nos oportuno levar a cabo um estudo centrado na identificação e caracterização das representações de responsáveis educativos

ligados ao 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a componente supervisiva das funções por si exercidas e o seu possível contributo para a promoção da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Para podermos desenvolver o nosso estudo, inquirimos responsáveis educativos de escolas, ligados ao 1º Ciclo do Ensino Básico, recorrendo a um questionário e a entrevistas semi-estruturadas.

A partir da análise de conteúdo das suas respostas, foi possível apresentar algumas sugestões pedagógico-didáticas, que, na nossa perspectiva, permitirão reforçar a componente supervisiva associada ao exercício destes cargos e contribuir para a promoção da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, a nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

2. Objectivos da investigação

Ao desenvolver um projecto de investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro, pretendemos concretizar os objectivos que a seguir se enunciam:

- identificar representações de responsáveis educativos de agrupamentos de escolas sobre:

- a natureza do papel que desempenham junto dos outros professores,
- sua relação com uma atitude supervisiva,
- a forma como exercem essas funções,
- a transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura e a sua operacionalização no 1º Ciclo do Ensino Básico,
- a natureza do seu contributo para a promoção da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico;

- com base na identificação das representações destes responsáveis educativos, apresentar algumas sugestões, a desenvolver no âmbito de planos de formação contínua, que visem reforçar:

- a dimensão supervisiva no exercício das suas funções;
- o seu contributo para a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a transversalidade da língua portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente associada à compreensão na leitura.

3. Questões de investigação

Com este estudo, pretendia-se ainda encontrar respostas para as seguintes questões de investigação:

- Que representações possuem os responsáveis educativos dos agrupamentos de escolas sobre:

- a natureza das suas funções e eventuais relações com uma vertente supervisiva?
- a forma como exercem a sua acção junto dos professores?
- a transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura?
- formas de a operacionalizar?

- Que alterações será necessário introduzir na formação contínua destes responsáveis educativos para reforçar:

- a dimensão supervisiva no exercício das suas funções?
- o seu contributo para a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico?

4. Metodologia

Considerando a problemática a tratar e os objectivos que formulámos para este estudo, pareceu-nos pertinente recorrer a uma metodologia de “estudo de caso”, tendo em conta que esta permite aprofundar o conhecimento de um

aspecto da realidade, recorrendo essencialmente à análise qualitativa dos dados obtidos.

Como já foi referido, os dados a analisar foram recolhidos mediante a aplicação de um questionário a responsáveis educativos ligados ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Além disso, nos casos em que tal pareceu oportuno, recorreremos ainda a uma entrevista semi-estruturada, no intuito de aclarar, completar ou aprofundar os dados obtidos através do questionário.

Os dados recolhidos, que correspondiam às respostas dadas pelos inquiridos ao questionário e à entrevista, foram objecto de uma análise de conteúdo.

Procedemos também ao cruzamento da análise dos dados provenientes destas duas fontes, de modo a termos uma visão mais completa das representações do nosso público-alvo.

Por fim, elaborámos as conclusões do nosso estudo, tendo posteriormente construído algumas sugestões relativas ao reforço da dimensão supervisiva associada ao exercício destes cargos e ao contributo dos responsáveis educativos para a promoção da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

5. Organização da dissertação

A presente dissertação encontra-se dividida em seis capítulos.

Destes, os primeiros três referem-se ao enquadramento teórico dos temas em análise e os demais ao estudo que realizámos.

O primeiro capítulo aborda a problemática da supervisão enquadrada no exercício das funções de responsáveis educativos.

No segundo capítulo, abordamos a promoção da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

No terceiro capítulo, analisamos o conceito de *representação social* e discutimos a importância das representações dos sujeitos envolvidos em processos educativos para a consecução desses mesmos processos.

No quarto capítulo, apresentamos, nas suas linhas gerais, a metodologia de investigação a que recorreremos no nosso estudo.

No quinto capítulo, apresentamos a análise e interpretação dos dados recolhidos através do questionário e da entrevista.

Encerramos a nossa dissertação com o sexto capítulo, no qual apresentamos as conclusões do nosso estudo e sugestões pedagógico-didáticas delas decorrentes. Fazemos ainda referência às limitações do nosso estudo e apresentamos ideias para futuros estudos.

1.1. Concepções de supervisão e sua evolução

No espaço temporal que mediou entre 1920 e 1950, surgiram duas determinantes teorias sobre supervisão, cujos efeitos ainda hoje se reflectem num enquadramento supervisivo. Estas teorias foram designadas por *supervisão científica* e *supervisão democrática*.

A primeira (a *supervisão científica*) reportava-se ao campo da psicologia behaviorista e tinha por objectivo promover um melhor desempenho por parte dos profissionais de ensino através da aplicação dos princípios teóricos e dos resultados da investigação às suas práticas educacionais (Siens e Ebmeier citados por Medeiros, 2000: 41).

A segunda (a *supervisão democrática*) derivou da corrente denominada Educação Progressiva (cf. Dewey, 1910) e defendia que:

a) a integridade de cada professor deverá ser respeitada em todas as circunstâncias;

b) a supervisão deverá visar a promoção das capacidades individuais de cada professor;

c) a supervisão deverá ser exercida num clima favorável à relação interpessoal, com a liderança e a responsabilidade partilhadas e a participação activa de todos os elementos (Mosher e Purpel, citados por Medeiros, 2000: 41).

A primeira destas abordagens prende-se mais com o entendimento do papel de supervisor enquanto inspector e a segunda pressupõe que se lhe atribui o papel de promotor do desenvolvimento curricular e/ou dos professores.

Estas duas teorias de base vieram a dar origem a vários modelos supervisivos, dos quais, pela sua importância, destacaremos dois.

São eles:

- a *supervisão clínica*, que surgiu nos anos 50 e se consagrou como um modelo eficaz na promoção da reflexão dos professores e cuja revisão mais importante foi levada a cabo por Glickman (1980);

- a *supervisão colaborativa*, que pressupõe que supervisor e supervisando trabalhem em conjunto, apresentando e discutindo ideias e

propostas para resolver o problema em questão, embora ressalvando que supervisor e supervisando desempenham papéis diferenciados no processo.

Embora, nos Estados Unidos, a literatura sobre supervisão de professores tivesse começado a surgir por volta de 1960, em Portugal, a primeira utilização do termo *supervisão* data de Fevereiro de 1974 e ocorre na revista *O Professor* (Abrantes, 2005). Esta referência materializou-se em relação a uma realidade que já existia e que consistia na orientação tradicional da prática pedagógica de professores estagiários.

Mas foi sobretudo a partir dos anos 80, que, no nosso país, se começou a produzir teorização sobre o conceito de *supervisão*, sendo que, neste campo, os estudos feitos por Isabel Alarcão e José Tavares são pioneiros e constituem uma referência incontornável, tendo dado um contributo significativo para o desenvolvimento da reflexão sobre esta problemática.

Para Alarcão e Tavares (2003: 16), a supervisão de professores pode ser definida como “um processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor (...) no seu desenvolvimento humano e profissional”. Ainda segundo os mesmos autores, para que possa ser encarada como um processo supervisivo, esta relação tem que ser exercida durante um período de tempo alargado e ter como objectivo o desenvolvimento profissional do professor.

A evolução do conceito de *supervisão* em Portugal reflectiu as alterações que este foi sofrendo no contexto internacional. De facto, ao longo dos tempos, tem vindo a ser encarado de diferentes modos e de diversas perspectivas.

O conceito de *supervisão* tem estado sempre em estreita relação com o processo de ensino e de aprendizagem, a construção de conhecimento e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Inicialmente, apresentava conotações de poder, no relacionamento socioprofissional, em paralelo com a ideia de que o supervisor seria um indivíduo com mais conhecimento e, por esse motivo, teria poder para transmitir os seus saberes e conhecimentos a alguém que não os possuísse.

Paulatinamente, em função da própria evolução da sociedade, das emergentes concepções de escola e da re-conceptualização das suas funções,

assim como das dos seus membros, o conceito de *supervisão* sofreu evoluções e alterações de significado, tendo-se alargado o seu horizonte conceptual.

Assim, a partir do início dos anos 90 do século passado, o conceito de *supervisão* passou a ser associado a um processo interactivo de aprendizagem, de construção de conhecimento e de desenvolvimento pessoal e profissional, valorizando as relações interpessoais entre os participantes nele envolvidos e presumindo o estabelecimento entre eles de uma relação de colaboração (cf. Alarcão e Tavares, 2003).

No mesmo sentido, também Sá-Chaves (2000) considera que a supervisão deve promover o acompanhamento do processo formativo do supervisando, valorizando a dimensão humana e perspectivando-se de um modo abrangente, global e holístico. Esta autora salienta ainda que exercer supervisão é muito mais do que dirigir, orientar ou inspeccionar. Pressupõe também a capacidade de aconselhar.

De acordo com Sá-Chaves (2000:127): “A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir.”

A supervisão passou, pois, gradualmente, a ser entendida como um processo multifacetado e complexo, que ambicionava melhorar as práticas lectivas, em particular, e o sistema de ensino, em geral.

Na verdade, a supervisão, manifestamente renovada no seu significado e objectivos, é, actualmente, um processo lato e abrangente, que implica uma relação bilateral entre o formador e o formando, reflexiva e questionadora das práticas em constante mutação e evolução, a fim de contribuir activamente para a formação de um profissional em crescimento e amadurecimento permanentes, dotado de competências que lhe permitam aprender a aprender, combinando o ser, o saber e o saber-fazer.

Concordamos com Alarcão (2003: 65), quando esta autora perspectiva a supervisão como “uma actividade cuja finalidade visa o desenvolvimento

profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de acção, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida da escola”.

Temos, pois, que convir que este evoluir do conceito supervisivo permite que se encare a problemática supervisiva, não apenas no âmbito da prática pedagógica em situação de formação inicial de professores, mas também no caso dos profissionais em exercício efectivo de funções.

De facto, o conceito de supervisor como co-construtor do conhecimento profissional dos professores, simultaneamente distanciado e presente e com legitimidade para adoptar as metodologias mais ajustadas à singularidade do seu contexto, pode levar-nos a falar não só de supervisão da prática pedagógica, mas também de supervisão “da prática educativa” (Alarcão e Tavares, 2003, p.129), sendo esta última encarada “como uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua actividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem” (Alarcão e Tavares, 2003: 129).

Estas interacções, produzidas entre os diferentes intervenientes no processo supervisivo, especialmente o supervisor e o(s) supervisando(s), têm despertado o interesse de vários autores, que, nos seus estudos, adoptaram diferentes perspectivas ou orientações, das quais resultaram os modelos ou *cenários de supervisão*.

Na tentativa de compreendermos a evolução do conceito de *supervisão* e as razões que o fundamentam, passaremos, de seguida, à apresentação dos cenários de supervisão mais actuais.

1.2. Cenários de supervisão

1.2.1. Sua caracterização

A literatura sobre supervisão confronta-nos com a existência de uma multiplicidade de abordagens.

Assim, segundo os autores por nós consultados, os paradigmas de supervisão são diferenciados, possuindo no entanto pontos de conexão. Poderíamos referir Zeichner (1993), Pardal (1991) ou Wallace (1991).

No entanto, em Portugal, os autores com investigação mais relevante nesta área são Isabel Alarcão, José Tavares, Idália Sá-Chaves e Júlia Formosinho.

Vamos, então, debruçar-nos sobre os cenários supervisivos identificados por Alarcão e Tavares, sendo que o faremos de forma sucinta, desenvolvendo mais os que consideramos mais relevantes:

- em termos da sua actualidade, por incidirem no reforço de uma perspectiva colaborativa de supervisão, que se situa na linha do que preconizámos no âmbito deste trabalho, e facilitarem “a emergência de uma orientação transformadora da supervisão, concebida como ‘ideal’, assente em noções de democratização, negociação e colegialidade” (Vieira, 2001: 547);

- em termos da sua importância para a temática a abordar neste estudo.

Verificamos, então, que as interacções que se estabelecem entre o supervisor e o supervisando se têm constituído em objecto de estudo para diferentes autores e, consoante a linha de pensamento por estes seguida, assim surgem diferentes modelos ou *cenários de supervisão*.

A elaboração destes cenários a um nível conceptual visa:

- a compreensão do modo como evoluíram as concepções supervisivas e das razões subjacentes a essa evolução;

- a sistematização dos aspectos mais importantes defendidos em cada modelo, de modo a poderem ser analisados em elementos mais ou menos comuns;

- a extrapolação das suas implicações, em termos de relação prática supervisor/supervisando.

Temos que ter em atenção o facto de que a maior parte dos cenários foi elaborada pensando especificamente na formação inicial de professores e no acompanhamento destes em situação de estágio pedagógico.

Por outro lado, os cenários aqui descritos não devem ser considerados e interpretados de uma forma isolada ou estanque, pois, na prática, coexistem com

frequência, existindo entre eles pontos comuns, que geram intersecções (interpenetrações), o que faz com que não se possam dissociar uns dos outros. No entanto, é inegável que cada um apresenta a sua própria visão do processo supervisivo, que se insere num contexto histórico e cultural mais ou menos definido.

Esta mesma perspectiva é defendida por Alarcão e Tavares (2003: 17), quando referem: “A estes cenários, mais virtuais do que reais, subjazem diferentes concepções relativas a uma série de questões de formação: relação entre teoria e prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção da escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada de serviço à formação.”

Vamos, de seguida, proceder à apresentação dos cenários identificados por Alarcão e Tavares (2003), referindo-nos às características mais marcantes de cada um, uma vez que estes são os cenários de supervisão mais actuais no nosso país.

O primeiro dos cenários identificado por estes autores (Alarcão e Tavares, 2003) é o *cenário da imitação artesanal*, em que o supervisor é apresentado como um mestre, o modelo que detém o “saber”, sendo que o supervisando, a quem é atribuído um papel passivo, deve aprender através da imitação do seu mestre, quando este demonstra os seus conhecimentos.

Em segundo lugar, é referido o *cenário da aprendizagem pela descoberta guiada*, em que se pretende que o supervisor deixe de ser um modelo a imitar e se converta num orientador de processos que conduzam à descoberta pelo supervisando dos defeitos e das virtudes de cada modelo teórico e de cada actuação.

No *cenário behaviorista*, pretende-se identificar as competências adequadas a um futuro professor e desenvolver um programa de treino dessas competências designado por micro-ensino. Este baseia-se na ideia de que todos os professores executam determinadas tarefas, pelo que a solução será identificá-las, explicá-las e demonstrá-las aos novos professores, que tentariam depois

aplicá-las. O professor seria encarado como um técnico de ensino que, detendo as competências necessárias, as devia aplicar no momento correcto "na suposição de que existe uma relação directa entre os actos de ensino, enquanto processo, e os seus efeitos na aprendizagem enquanto produto" (Sá-Chaves, 2000: 175).

No *cenário clínico*, descreve-se o modelo de supervisão que M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson desenvolveram, no final dos anos 50, e que se caracteriza pela colaboração entre o professor em formação e o supervisor, visando o aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise de situações reais de ensino.

O *cenário psicopedagógico*, cujo principal mentor foi Stones e que se apoia num corpo de conhecimentos derivados da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, apresenta como objectivo principal "ensinar os professores a ensinar" (Alarcão e Tavares, 2003: 28) devendo estes aprenderem a passar "do saber" ao "saber-fazer" (Alarcão e Tavares, 2003: 30).

Os cenários de supervisão mais actuais reforçam uma perspectiva colaborativa da relação supervisiva e, de acordo com Vieira (2001: 547), facilitarão "a emergência de uma orientação transformadora da supervisão, concebida como 'ideal', assente em noções de democratização, negociação e colegialidade".

É esta a perspectiva de supervisão que adoptámos neste estudo.

No *cenário pessoalista*, são notórias as influências de correntes como a Filosofia Existencial, a Psicanálise ou a Psicologia nos programas de formação de professores, enfatizando a importância do desenvolvimento do professor enquanto pessoa e da inter-relação que existe entre este desenvolvimento e a sua prática pedagógica. Este cenário tem por base a perspectiva cognitivista e construtivista, segundo a qual o auto-conhecimento é fundamental para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor. Colocando este cenário a ênfase na pessoa, no desenvolvimento desta como condição fundamental para o seu desenvolvimento profissional, posiciona-se na linha da perspectiva supervisiva que temos vindo a defender, quer no que concerne ao supervisor, quer no que diz respeito ao/s supervisando/s.

O *cenário reflexivo* apoia-se no pensamento de Schön, que defende uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais. Segundo Alarcão e Tavares (2003: 35), esta abordagem “baseia-se no valor da reflexão na e sobre a acção com vista à construção do conhecimento profissional que apelidou de epistemologia da prática”.

Assenta na consciência de que os contextos onde o professor se move profissionalmente são cada vez menos previsíveis, pelo que este, enquanto profissional, necessitará de actuar de modo “inteligente e flexível, situado e reactivo” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 35).

É um apelo à integração e à aplicação de saberes de diferentes áreas com um objectivo comum, que o indivíduo/professor mobiliza numa situação específica, da forma mais conveniente, na tentativa de obter uma resposta. Segundo Schön, pode-se designar por *conhecimento na acção*.

Por conseguinte, neste tipo de cenário supervisivo, pretende-se que o professor estabeleça uma reflexão dialogante com e sobre as situações. Segundo Alarcão e Tavares (2003: 35), este diálogo “provém da acção e é sistematizado pela reflexão”.

O realce é colocado ao nível da reflexão – sobre o que se faz, como se faz e para que se faz –, o que permitirá melhorar as práticas profissionais. Além do mais, a reflexão é, sem dúvida, imprescindível num correcto processo supervisivo, devendo ser exercida pelo supervisor e pelo supervisando, no sentido de, por esta via, serem capazes de detectar as possíveis falhas cometidas e encontrar estratégias que lhes permitam suplantá-las.

Neste cenário, necessita-se de supervisores experientes, que sejam competentes para orientar, estimular ou exigir.

Isabel Alarcão e José Tavares, assim como Idália Sá-Chaves e, posteriormente, Júlia Formosinho, defendem uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional, que designaram por *cenário ecológico*.

As bases deste cenário inspiram-se no Modelo de Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner, e pretendem instaurar uma supervisão de mote reflexivo e “enquadrada numa aprendizagem desenvolvimentalista, humanista e

socioconstrutivista em ambiente interinstitucional interactivo” (Alarcão e Tavares, 2003: 37).

Este cenário supervisivo centra-se no processo sinérgico que se estabelece na interacção entre o sujeito em desenvolvimento e os seus diferentes sistemas estruturantes (micro, meso, exo, macro), encarando-se o próprio sujeito também como um ser em permanente transformação, a diferentes níveis e com diferentes implicações.

No âmbito deste cenário, o supervisor será um facilitador e gestor do acesso do supervisando a diferentes experiências inseridas em contextos situacionais múltiplos. Deverá facilitar a ocorrência de transições ecológicas, que farão com que, ao assumirem novos papéis e ao desempenharem novas actividades, assim como ao interagirem com novos indivíduos, os supervisandos possam avançar no seu desenvolvimento, quer a nível formativo, quer a nível profissional.

Neste cenário, assumem, pois, particular relevo os contextos em que a pessoa/profissional se insere e a qualidade das relações que se estabelecem entre esses contextos e o supervisando. Este último aspecto é determinante para o desenvolvimento e a acção da pessoa. Para que as transições se possam efectuar, a escola terá de ser um sistema aberto.

Segundo Alarcão e Sá-Chaves (citadas em Alarcão e Tavares, 2003: 39), a formação supervisiva subjacente ao *cenário ecológico* é regida por dez princípios:

- “Princípio da continuidade de formação”;
- “Princípio da actividade de natureza molar”;
- “Princípio da transição ecológica com a assunção de novos papéis”;
- “Princípio da evolução da natureza diádica”;
- “Princípio da experiência em contextos diversificados”;
- “Princípio da relação interpessoal”;
- “Princípio da relação intercontextual”;
- “Princípio da organização de matriz conceptual”;
- “Princípio da consciencialização”;
- “Princípio da influência inovadora”.

A atenção aos contextos em que as pessoas se movem parece-nos indispensável numa relação supervisiva, se tivermos em conta que estes afectam decisivamente os indivíduos e o seu desempenho profissional. Parece-nos que quer supervisor, quer supervisando/s devem estar conscientes desta importância e mostrarem-se capazes de interrelacionar as suas acções e as respectivas repercussões relativamente aos contextos que os cercam.

Posteriormente, surgiu o *cenário dialógico*, defendido por Waite (citado por Alarcão, 1995), que põe a tónica num tipo de supervisão dialógica e contextualizada.

Segundo Alarcão e Tavares (2003: 40), este modelo “assume aspectos postos em relevo nos cenários pessoalista e desenvolvimentalista e acentua a dimensão política e emancipatória da formação. A sua novidade consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão.”

Para estes autores, o *cenário dialógico* reconhece o facto de que os professores desempenham também um papel a nível social e devem assumi-lo e pressupõe que o seu conhecimento profissional é específico e extremamente inter-relacionado com os contextos em que ocorre. Daí a importância que nele é atribuída aos contextos e aos professores enquanto classe profissional, devendo o supervisor possuir um bom conhecimento desta realidade e interagir com os professores em formação, num diálogo construtivo, apelando às suas competências interpessoais e considerando que todos os intervenientes no processo são elementos constituintes da “mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos” (Alarcão e Tavares, 2003: 41).

Creemos que, numa vertente supervisiva, esta abordagem se justifica, atendendo a que, quer o supervisor, quer o supervisando se devem pautar pelo desenvolvimento de um discurso de carácter crítico e construtivo. Tal contribuirá para que desenvolvam positivamente a sua relação e consigam promover o crescimento profissional.

Tendo analisado os vários cenários anteriormente descritos e baseados na sua larga experiência em orientação da prática pedagógica, na reflexão que sobre ela fizeram e nas concepções supervisivas que defendem, Alarcão e Tavares (2003) propuseram ainda mais um cenário supervisivo.

Este outro hipotético cenário viria a ser denominado cenário *integrador* por Idália Sá-Chaves (2002).

As três ideias de base subjacentes a este modelo de supervisão de professores serão as seguintes (Alarcão e Tavares, 2003: 42):

- “O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências”;
- “O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem”;
- “O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”.

Ou seja, supervisão/aprendizagem/desenvolvimento são realidades profundamente inter-relacionadas, pelo que não poderão ser consideradas de forma isolada.

Do mesmo modo, a acção do supervisor deve assumir como fim último o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dos professores que supervisiona, embora através da acção destes mesmos professores.

Para tal, o supervisor poderá usar estratégias diferenciadas como “a demonstração, a reflexão, a apresentação de modelos, a análise de conceitos, atitudes e sentimentos, ...” (Alarcão e Tavares, 2003: 42), de acordo com a situação contextual em questão, incentivando à prática reflexiva e valorizando o supervisando enquanto adulto com as suas próprias experiências e vivências.

Considerando que, quer supervisor, quer supervisandos, são, na realidade, pessoas em construção e que as concepções que possuem do próprio processo de supervisão, de aprendizagem ou de desenvolvimento podem afectar

este processo, Idália Sá-Chaves (2002) viria depois a desenvolver, com base neste cenário, o seu conceito de *supervisão não standard*.

Assim, para esta autora (Sá-Chaves, 2000: 188), a relação supervisiva, enquanto acto contextualizado, único, bi-unívoco e instável, só poderia ser enquadrada num cenário integrador, que permitisse “em função da constatação das diferenças individuais, grupais e contextuais, elaborar respostas múltiplas e diferenciadas para poderem cobrir a pluralidade evidente das subjectividades do real”.

Dado que, segundo Sá-Chaves (2002, p.100), “não existe um tipo único de conhecimento que possa, indiferenciadamente, constituir uma resposta única e eficaz para todas as situações”, os profissionais devem possuir um conhecimento “reflexivo, aberto e criativo e que comporta dimensões axiológicas na determinação dos critérios subjacentes às tomadas de decisão e dimensões pragmáticas na sua implementação”.

Ou seja, devem possuir um conhecimento não standard, que lhes permita, perante cada situação contextualizada, utilizar “pensamento estratégico ou reflexivo no sentido da construção para cada situação/problema das soluções mais adequadas ” (Sá-Chaves, 2002, p.100).

Parece-nos que, em termos supervisivos, cada vez mais esta será uma realidade que devemos ter presente, uma vez que as situações com que os profissionais se deparam podem ser tão inovadoras, quanto ambíguas, exigindo da parte destes a capacidade de mobilizarem os conhecimentos e as competências adequados a uma resposta eficaz.

Uma vez descritos, em termos gerais, os diferentes cenários supervisivos, parece-nos que, tendo em conta a perspectiva que assumimos neste trabalho, um responsável educativo deve exercer a sua função supervisiva tendo por referência sobretudo as concepções expressas nos cenários de supervisão mais actuais, dentre os acima descritos, razão porque lhes demos maior ênfase.

De acordo com a perspectiva neles defendida, a trilogia supervisor ↔ supervisão ↔ supervisando reveste-se de um carácter mais dinâmico, autónomo,

reflexivo e pragmático. Há, assim, lugar para a especificidade de cada profissional e resposta para a imprevisibilidade do acto educativo.

Tentamos considerar, nesta breve análise aos cenários supervisivos, não só o papel do supervisor, mas também implicar o possível supervisando, na medida em que, no campo em que nos movemos neste estudo, todos os profissionais envolvidos são adultos e possuem já a sua quota-parte de experiência(s), o que por si só implica responsabilidades acrescidas e a capacidade de explanarem a sua própria visão.

Neste contexto e tendo em vista a problemática trabalhada neste estudo, vamos agora abordar a responsabilidade “específica” dos responsáveis educativos de uma escola, num contexto supervisivo.

1.2.2. Sua relação com as funções exercidas pelos responsáveis educativos

No sentido de elucidarmos o leitor, poderemos afirmar que, no âmbito deste estudo, se entende por *responsável educativo* o professor que exerce um cargo que implique coordenação de outros docentes.

Chamamos a atenção para o facto de que estes cargos, consoante a sua natureza específica, podem ser exercidos em regime de exclusividade ou assegurados em paralelo com a actividade lectiva.

A nosso ver, é imperioso que os responsáveis educativos, no exercício das suas funções, tenham presentes características do *cenário reflexivo*, como sejam a importância atribuída aos contextos, à inter-relação que se estabelece entre estes e o(s) sujeito(s) e ainda às inter-relações que se podem estabelecer entre os diferentes contextos.

Aliás, na nossa opinião, esta é uma grande mais-valia de um responsável educativo: o possuir bons conhecimentos sobre o meio onde os seus “supervisandos” se movem e formas de “explorar” essas características.

Só assim, conforme refere Sá-Chaves (2000: 125), a propósito dos supervisores, de um modo geral, o responsável educativo será capaz de “criar algumas situações de distanciamento que, configuradas com outras de aproximação estratégica, possam definir-se como um efeito de zoom, regulado

(...) quer pela natureza dos objectivos da observação, quer pela natureza dos objectos observados, processos que facilitam uma mais sustentada reflexão sobre os fenómenos em estudo”.

Sem dúvida, os responsáveis educativos podem e devem desempenhar um importante papel em termos de ambiente ecológico dos diferentes sistemas preconizados no *cenário reflexivo*, de acordo com a teoria de Broffenbrenner.

Com efeito, o micro-sistema (entendendo este como o local de trabalho dos supervisandos, ou seja, a sala de aula) é, de um modo geral, bem compreendido pelo supervisor, pois este também exerce (ou exerceu) como professor titular de turma (uma vez que alguns acumulam o cargo com o exercício de funções docentes e os outros, não acumulando o cargo que desempenham com o exercício de funções docentes, já as desempenharam anteriormente). Por conseguinte, à partida, estes responsáveis devem possuir bons conhecimentos sobre o tipo de processos interactivos que aí se estabelecem.

Relativamente ao meso-sistema (considerando este como comportando as inter-relações que se estabelecem entre os diferentes micro-sistemas normalmente existentes num estabelecimento de ensino, ou seja, as diferentes salas de aula e as inter-relações que o corpo docente estabelece entre si), este é também do conhecimento dos responsáveis educativos, uma vez que também eles já se encontraram nessa situação.

Este conhecimento implícito dos contextos e das relações que se estabelecem entre estes e, a nível interpessoal, entre os actores que neles se movem, propicia ao responsável educativo a tal “capacidade de apropriação de saberes”, que deverá mobilizar da forma mais adequada à situação em questão, quer para responder às solicitações dos supervisandos, quer para, em colaboração com estes, apresentar formas de resolver os problemas com que se deparam e encontrar canais para veicular a mensagem que considerar mais importante.

No entanto, será porventura a nível do exo-sistema que a sua acção será mais relevante. De facto, este corresponde ao modo de actuação das estruturas a que pertencem os responsáveis educativos ou das equipas que elaboram o Projecto Educativo da Escola ou o Regulamento Interno ou ainda das equipas que

estudem este ou aquele assunto de interesse pedagógico. Será neste enquadramento que os responsáveis educativos poderão fazer sentir a sua influência de forma mais objectiva, na medida em que, quer sejam coordenadores, quer sejam apenas participantes, podem expressar opiniões e, eventualmente, através das opções por si assumidas, condicionar os caminhos a tomar, assim como fazer eco do sentir dos seus supervisandos em relação a problemas e questões concretas.

Desempenham também um papel importante relativamente ao macro-sistema, na medida em que será sob a sua supervisão ou por seu intermédio que serão transmitidos aos seus colegas com componente lectiva as directrizes emanadas dos órgãos superiores, como o Ministério da Educação e as Direcções Regionais de Educação, e serão também eles a conduzir a sua implementação no terreno.

Parece-nos que a perspectiva defendida no *cenário dialógico*, caracterizado pela ênfase atribuída às competências interpessoais, é também de valorizar no contexto específico do nosso estudo, na medida em que este se refere ao estabelecimento de relações entre profissionais adultos e, geralmente, já com prática em termos de exercício profissional.

A relação interpessoal entre estes profissionais e a inter-influência recíproca dela decorrente são importantes, na medida em que é com base nelas que as pessoas se conhecem, colaboram, comunicam, dialogam, sentem, agem e aprendem.

O responsável educativo deverá, então, possuir atributos como a autenticidade, a reciprocidade, a verdade, a dialecticidade, que são essenciais para estabelecer sólidas bases a nível interpessoal.

Não devemos esquecer que o desenvolvimento humano dos intervenientes no sistema escolar é fundamental, tanto por contribuir para o desenvolvimento pessoal e cognitivo de cada um, como por constituir uma mais-valia para a comunidade em que se a escola se insere.

Revemo-nos também no *cenário integrador*, por neste se considerar que supervisão/aprendizagem/desenvolvimento são parte integrante de um processo que tende para a melhoria do sistema escolar e, consequentemente, do

desempenho do aluno, partindo do princípio de que o seu sucesso escolar espelha a aquisição/desenvolvimento de competências que lhe serão úteis para a sua integração sócio-profissional futura.

Tal como Sá-Chaves (2000: 188), pensamos que, numa escola em permanente aprendizagem, o responsável educativo deve prestar particular atenção à “constatação das diferenças individuais, grupais e contextuais” com o objectivo de conseguir “elaborar respostas múltiplas e diferenciadas para poderem cobrir a pluralidade evidente das subjectividades do real”.

Consideramos ainda que é cada vez mais importante que um responsável educativo tenha presentes as características de um *cenário de supervisão não standard*, na medida em que a escola actual está sujeita a inúmeras influências que ditam as mais diversas situações às quais é necessário responder de um modo flexível e ajustado.

1.3. O conhecimento profissional dos responsáveis educativos e sua relação com a supervisão

Na actual conjuntura social, de constante evolução e transformação – nas vertentes económica, social, científica ou tecnológica –, a escola, enquanto elemento integrante da sociedade, deve constituir-se como centro de um complexo processo de mudança.

Nesta perspectiva de transformação das sociedades e das instituições, é imperioso que os professores se constituam por si próprios em agentes de desenvolvimento, quer humano, quer profissional, e encontrem respostas para os desafios que têm de enfrentar.

Torna-se urgente que os profissionais se afirmem, através de um tipo de intervenção que implique a reformulação, actualização e implementação das suas concepções e decisões, adequando-as aos novos modos de vida, e responda às diferentes exigências do mundo de trabalho que implicam a assunção de novos papéis e funções profissionais. Por outras palavras, deverão tornar-se agentes de desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Pensamos que, cada vez mais, ser professor exige uma atitude pessoal e profissional, de tipo crítico-reflexivo, que obrigue cada um de nós a pensar e a reajustar o desempenho das suas funções, para saber lidar com as situações com que se depara, adaptando-se a contextos instáveis.

A escola, que hoje se pretende construtivista e formativa, constitui-se como um espaço educativo que visa promover a formação dos seus elementos numa óptica pluridimensional.

No estudo a que esta dissertação se refere, debruçámo-nos especialmente sobre os papéis desempenhados pelos responsáveis educativos das escolas, sendo estes professores que exercem cargos de coordenação (que, consoante o cargo, podem ser exercidos em paralelo com o exercício da actividade lectiva ou em regime de exclusividade).

Tentámos perceber o modo como os responsáveis educativos por nós inquiridos se percepcionavam a si próprios relativamente a uma possível vertente supervisiva a assumir no desempenho das suas funções.

Tendo em atenção que os responsáveis educativos inquiridos desempenhavam cargos diferenciados, dentro da estrutura da organização escolar, consideramos importante explicitar, em termos globais, o que se subentende das condições de desempenho de cada um desses cargos, para mais facilmente podermos perceber qual o contributo possível do responsável educativo pertencente a determinado grupo, em termos supervisivos.

Os responsáveis educativos inquiridos enquadravam-se em dois grupos diferenciados.

Num primeiro grupo, incluímos os responsáveis educativos que exercem funções a tempo inteiro, logo sem componente lectiva atribuída ou com esta reduzida.

Nele incluímos as seguintes funções:

- Presidente Conselho Executivo, que pode tomar decisões afectando qualquer um dos ciclos que constituem o agrupamento (geralmente, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico);
- Presidente Conselho Pedagógico, que pode acumular o exercício deste cargo com o desempenho de funções como Presidente do Conselho Executivo

(sem componente lectiva) ou com outras funções de Coordenação que impliquem componente lectiva; pode ainda acumular o exercício do cargo com funções de componente lectiva; as suas decisões podem ter influência sobre todos os ciclos;

- Vice-presidente do Conselho Executivo para o 1º Ciclo do Ensino Básico, que exerce o cargo a tempo inteiro, tendo, nalguns casos, algumas horas no seu horário destinadas a dar apoio a alunos com dificuldades; as suas decisões só afectam o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Num segundo grupo, incluímos os responsáveis educativos que acumulam o exercício das suas funções com o exercício de uma componente lectiva a tempo inteiro.

Deste grupo, fazem parte os responsáveis educativos que desempenham as funções de Coordenador de Ciclo (neste caso, 1º Ciclo do Ensino Básico) e de Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Existe ainda um outro ponto relativamente ao qual os cargos contemplados neste estudo podem apresentar características diferentes. Referimo-nos concretamente ao tipo de público a que o responsável educativo se dirige. Parece-nos importante referir este aspecto, porque consideramos que os responsáveis educativos que desempenham funções dirigidas a um público mais vasto (os do Grupo A) poderão encarar o seu exercício de um modo mais formal, enquanto que os que se dirigem a um público mais restrito, e, geralmente, de um só ciclo em que eles próprios também se integram, (os do Grupo B) terão mais tendência para se aproximarem dos seus colegas, logo, para exercerem as suas funções de um modo mais informal.

Um outro factor que também nos parece desempenhar um papel importante na proximidade entre os responsáveis educativos e os professores por eles supervisionados tem a ver com a associação (ou não) do exercício do cargo a uma componente lectiva. Nos casos em que o exercício do cargo é combinado com uma componente lectiva, parece ser mais fácil a proximidade com os colegas supervisionados.

Parece-nos também importante verificarmos o que prevê a legislação relativamente a uma possível vertente supervisiva no desempenho das diferentes funções que neste trabalho considerámos.

Assim, e de acordo com o Decreto nº 10/99 de 21 de Julho, que regulamenta o exercício de funções nos órgãos e estruturas de administração e gestão:

- relativamente ao Coordenador do Conselho de Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, determina-se que o professor que exercer este cargo deve ter “preferencialmente formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores”;

- quanto ao Coordenador de Ciclo, é referido que deverá ser um docente: “(...) de preferência com formação especializada na área da orientação educativa ou da coordenação pedagógica”.

Por seu turno, o Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, refere, relativamente ao Presidente do Conselho Executivo: “Os candidatos a presidente do conselho executivo devem possuir qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar”.

Menciona ainda o decreto-lei em questão que “os candidatos a Vice-presidentes (...) devem ser preferencialmente qualificados para o exercício de outras funções educativas, nos termos do artigo 56º do Estatuto da Carreira Docente”.

No referido artigo, é mencionado, entre outros o curso de formação especializada em “Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores”.

No que respeita ao Presidente do Conselho Pedagógico (o qual deve ser eleito pelo dito conselho de entre os seus membros), não encontramos qualquer referência a algum tipo de formação específica para exercer este cargo, na legislação que consultámos.

Pelo exposto se verifica que, tendo em conta as funções desempenhadas pelos responsáveis educativos inquiridos no nosso estudo, a nível legislativo está prevista a detenção de formação específica em Supervisão para o exercício dos cargos de Coordenador do Conselho de Docentes e de Vice-Presidente do Conselho Executivo.

No que se refere à Coordenação de Ciclo, a legislação refere-se a “orientação educativa” e “coordenação pedagógica”, que não deixam de ser áreas com alguns pontos de “convergência” com a área de Supervisão.

Depreende-se do acima referido que o poder central considera importante que os docentes que exercem estes cargos sejam detentores de formação especializada, nomeadamente a nível de Supervisão.

De acordo com Margarida Gomes (2002: 53), “parece-nos claro que o texto jurídico deriva do conhecimento das tendências e da importância da supervisão em ordem a esbater a visão atomista que distingue o nosso trabalho escolar. Sobressai deste enunciado o conceito de supervisor como co-construtor do conhecimento profissional dos professores, simultaneamente distanciado e presente e que tem legitimidade para adoptar as metodologias mais ajustadas à singularidade do seu contexto.”

Ainda de acordo com a mesma fonte (Gomes, 2002: 53), ao “privilegiar a formação especializada em supervisão como um requisito para o exercício do cargo, o poder central reconhece que este tipo de formação propicia concepções de educação e de ensino, de escola e de trabalho escolar mais consentâneas com a provisoriedade do conhecimento e da acção docentes”.

No entanto, não se revestindo esta formação de carácter obrigatório, na prática, raramente os responsáveis educativos em causa a possuem, com excepção do Presidente do Conselho Executivo.

Segundo Alarcão e Tavares (2003: 147), “as novas formas organizativas de que são exemplo as coordenações dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares exigem a presença de membros com formação em supervisão. E não excluimos a ideia de que, a nível das comissões executivas das escolas, pelo menos um dos membros tenha essa formação.”

De acordo com a descrição feita das funções dos responsáveis educativos, percebe-se que, cada qual a seu modo, no seu campo e de acordo com a especificidade das funções por si exercidas, ocupa posições em que pode ter influência nas decisões a serem tomadas pelos órgãos que tutelam, assim como na forma e na incidência como os seus colegas com componente lectiva

abordam esta ou aquela questão. A sua posição, as suas concepções podem fazer a diferença.

Não nos devemos também esquecer de que estes profissionais situam a sua esfera de acção, não só nos grupos que coordenam e perante os quais são responsáveis, mas também em contextos mais vastos com os quais interagem (a comunidade em que a escola se insere, o tecido empresarial, agentes educativos externos, câmaras municipais, ...), o que alarga a importância da sua acção e acentua a necessidade de terem formação adequada ao desempenho das suas funções.

Concordamos com Alarcão (citada em Formosinho, 2002: 220), quando afirma que uma escola de cariz reflexivo deve ser uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

Nesta perspectiva, os responsáveis educativos podem – e devem – desempenhar um papel supervisivo como líderes dos grupos que coordenam, tendo como função orientar, chamar a atenção ou apresentar propostas e desafios que visem desenvolver a estrutura educacional.

Como profissional que se integra numa escola reflexiva, de acordo com as suas concepções e as funções que lhe foram atribuídas e no âmbito das suas competências, o responsável educativo deve mostrar-se interventivo, capaz de pensar e re-construir os seus conhecimentos, de modo a revelar uma visão profunda e holística da realidade e a coordenar os recursos humanos que lidera, numa óptica de colaboração e de entre-ajuda.

Só assim poderá, não só fazer a “ponte” entre as orientações legislativas emanadas de órgãos superiores e o contexto real de cada estabelecimento de ensino, mas também agir estrategicamente perante a realidade concreta em que se encontra, de forma a conseguir responder à complexidade dos problemas com que se confronta.

Conforme refere Sá-Chaves (2000: 126), “uma análise, ainda que breve, das funções que estão cometidas aos conselhos directivos, às equipas de gestão intermédia (que nas instituições revestem múltiplas formas), às equipas e ou

peessoas que coordenam conselhos científicos e pedagógicos, projectos e trabalhos de investigação-acção, aos professores (mesmo quando em situação de sala de aula) permitem de imediato identificar funções de direcção, de orientação (de processos, de pares e de não pares), de aconselhamento, de avaliação (mesmo na sua forma inspectiva), ou seja de supervisão dos sistemas pelos quais estão responsabilizados e que são, na sua particularidade, parte integrante e decisiva do sucesso global do macrossistema que os integra e os justifica.”

O conceito de escola evoluiu e, hoje em dia, esta instituição é encarada numa perspectiva mais abrangente, que não só valoriza questões de ordem pedagógica, mas também se preocupa com a sua inter-relação com os contextos em que se situa e procura potenciar as capacidades e os saberes dos seus membros em torno de objectivos comuns.

Também os responsáveis educativos, cujo exercício comporta uma vertente supervisiva, devem ser, conforme referem Alarcão e Tavares (2003: 149), “facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, pois a sua função principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.”

Nos tempos actuais, nomeadamente a nível pedagógico, as linhas directrizes do funcionamento de uma escola são determinadas pelo seu projecto educativo, que é definido pelos respectivos responsáveis educativos e demais intervenientes na organização escolar e deve ser o reflexo das inter-relações existentes ou a promover entre a estrutura educativa e os contextos em que esta se insere.

Neste âmbito, podemos considerar que os responsáveis educativos de cada escola devem revelar capacidades em termos de empenho, de dinâmica e de visão estratégica, que lhes permitam implementar metodologias diferenciadas e novas relações pedagógicas.

Ou seja, reservando para o supervisor o papel de acompanhante de um processo de formação num contexto de vida ou sistema e sendo a supervisão a

condução do processo de reflexão do outro num processo de interacção em que haja troca de saberes e de reflexões, então os responsáveis educativos podem assumir um relevante papel, na medida em que se situam numa posição privilegiada no que se refere ao conhecimento dos contextos e ao estabelecimento de relações interpessoais entre pares e, como tal, são os mais habilitados para mobilizar e utilizar o tipo de estratégias e de linguagem que melhor se adaptem às circunstâncias, facilitando assim a comunicação e a inter-aprendizagem.

Poderemos, então, dizer que o responsável educativo pode contribuir decisiva e intencionalmente para incrementar e valorizar uma dimensão formativa em contexto de trabalho, contribuindo assim para a transformação das práticas sócio profissionais.

Relativamente a este tipo de formação pode-se perceber a sua importância, se considerarmos que os processos formativos são hoje, mais do que nunca, extremamente complexos, não só pelas competências a desenvolver, mas também pelos contextos em que desenrolam e a constante mutação que rege a sociedade actual.

Encarando o papel do responsável educativo num quadro de formação em contexto de trabalho, este pode promover com os seus supervisandos – os professores com componente lectiva – debates centrados na reflexão e na troca de ideias, a partir de situações reais que os seus colegas tenham vivenciado, com o objectivo de neles desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua prática. Só assim poderão re-construir saberes, incorporar novas informações e co-construir o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Pois, se, por um lado, o supervisor, qualquer que este seja, tem por objectivo facilitar o desenvolvimento do outro, por outro lado, também ele se desenvolve, porque aprende com a inter-relação e com a troca de experiências.

Hoje mais do que nunca, a ideia da formação inicial como uma formação para toda a nossa vida activa está claramente ultrapassada e é diametralmente oposta à concepção de formação ao longo da vida (activa) defendida pelos poderes instituintes.

O conceito de formação ao longo da vida é convergente com o conceito de supervisão, nomeadamente por parte dos responsáveis educativos, entendendo esta nas suas vertentes de acompanhamento e aconselhamento de um modo sistemático que se possa tornar relevante para a acção reflexiva e meta-reflexiva dos professores.

Gostaríamos ainda de chamar a atenção para a importância do papel que as relações interpessoais promovidas pelo supervisor podem desempenhar no sucesso ou insucesso do processo supervisivo. De facto, muitas vezes, mais do que das funções por elas exercidas ou as competências por elas reveladas, é das pessoas que exercem o cargo de responsável educativo e da capacidade de criar empatia que estas possuem, ou não, que dependem as formas de colaboração e de processamento de uma boa e eficaz comunicação.

Actualmente, a escola já não é vista apenas como uma instituição que deve assegurar a transmissão dos conhecimentos essenciais. Cabe-lhe também a missão de desenvolver competências e potencialidades no seu público, o que só por si pressupõe novas abordagens.

Obviamente, preceituando mudanças no papel “da escola”, consequentemente defende-se mudanças na actuação docente.

Por outro lado, deve-se assumir que estes desafios cada vez maiores à profissionalidade docente pressupõem a existência de “alguém”, mais experiente e informado, que ajude na construção do “outro”, do seu colega, num sentido pessoal e profissional. É este tipo de relação que podemos designar por relação supervisiva ou supervisão.

Alguma da legislação produzida recentemente vai neste sentido.

De acordo com o Decreto-Lei 6/2001, que se debruça sobre a reorganização curricular do Ensino Básico e visa estabelecer “os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico”, a escola deve assumir-se como uma organização capaz de se preparar no sentido de se constituir como “uma escola para todos”.

Também o Decreto-Lei 115-A/98, que “promulgou” a descentralização dos poderes, conferindo mais autonomia aos órgãos de gestão intermédia dos

agrupamentos de escolas, à frente dos quais se encontram os responsáveis educativos por nós inquiridos, veio conferir à sua acção um papel mais relevante.

Perspectivando o papel supervisivo dos responsáveis educativos neste enquadramento legal, consideramos que estes devem:

- apresentar competências de ordem pessoal e profissional que lhes permitam adaptarem-se às situações, aconselhar, incrementar as capacidades dinâmicas dos seus supervisandos;

- ter capacidade de relacionamento interpessoal que lhes permita criar empatia com os seus interlocutores no sentido de promover a implicação destes no seu próprio percurso profissional e formativo, na medida em que só assim o seu crescimento e desenvolvimento poderá ser efectivo.

Isto é, o responsável educativo deve estabelecer uma relação com o seu público que vise apoiar e enriquecer o desenvolvimento das suas práticas, dos seus valores e dos seus saberes.

Poderemos portanto considerar, que, ressalvando as funções específicas (dependentes do tipo de cargo em questão), um responsável educativo tem por atribuição realizar tarefas de gestão, de coordenação e desenvolvimento de projectos, de estabelecimento de relações com professores, alunos, pais e restante comunidade, assim como de relações institucionais ou inter-institucionais.

Neste sentido, e para o desempenho eficaz do cargo de responsável educativo, encarando-o como um supervisor de professores, concordamos com Alarcão e Tavares, que escrevem: “A nova concepção do supervisor em situações organizacionais educativas alargadas implica competências cívicas, técnicas e humanas “ (2003:151). Estas, segundo os mesmos autores, podem-se analisar agrupando-as em quatro grandes tipos: “interpretativas; de análise e avaliação, de dinamização da formação; de comunicação e relacionamento interpessoal” (2003:151).

Reportando-nos aqui especificamente às competências de comunicação e relacionamento interpessoal, citaremos, mais uma vez, os autores mencionados, os quais referem que, não possuindo estas competências, é “difícil mobilizar as pessoas, explorar as tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e

criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo” (2003: 152). Além disso, Alarcão (2003: 79) considera que “o professor não pode ser um ser isolado na sua escola, mas tem que construir com os seus colegas, a profissionalidade docente”.

Pensamos que este princípio também se aplica aos responsáveis educativos.

De acordo com Fernanda Pinheiro (que refere Alarcão), “a função supervisiva poderá traduzir-se no desenvolvimento qualitativo do local de trabalho e dos que nele desempenham as suas actividades, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos elementos. O supervisor poderá assumir-se como um agente fomentador de contextos de formação, como líder ou facilitador da aprendizagem que, ao reflectir, constrói o seu futuro, qualificando a equipa e levando-a a alcançar um maior desenvolvimento pessoal e profissional” (Pinheiro, 2005: 90).

Na senda do preconizado por Alarcão, Alarcão e Tavares e Sá-Chaves, a relação supervisiva deve ter como objectivo promover a formação pessoal e, por conseguinte, a formação profissional do indivíduo/indivíduos supervisionados, visando o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva sobre as suas atitudes e acções, devendo o supervisor ser um orientador, que mais do que isso se torne presente e amigo.

É neste enquadramento que se pode referir, ainda de acordo com Alarcão (2001: 19), que o processo supervisivo deve fundamentalmente “fomentar ou apoiar contextos de formação que traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento pessoal dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.”

Devemos ter sempre presente o facto de que, em qualquer profissional, existe primeiro uma pessoa, pelo que o exercício do acto supervisivo, no sentido em que o encaramos, deverá sempre ter em conta essa pessoa, o seu carácter e as suas necessidades, tentando promover um clima relacional que valorize o respeito pelo outro procurando o estabelecimento de relações inter-pessoais baseadas na confiança e na inter-ajuda.

Outro aspecto a levar em linha de conta será que um responsável educativo imbuído de um papel supervisivo necessitará, sem dúvida, de ter a capacidade de praticar algum distanciamento face às situações, na medida em que este lhe permitirá reflectir e analisar melhor o que se pretende. É o uso do “efeito zoom” de que nos fala Sá-Chaves (2000).

De acordo com Alarcão e Tavares (2003: 152), o conceito de supervisor tem evoluído a par com as novas concepções sobre “a escola” e as finalidades a que esta se propõe. Referem estes autores que “ As tendências supervisivas emergentes têm que ser enquadradas num novo pensamento sobre o ensino, a aprendizagem e a cultura das organizações onde estas actividades decorrem”.(Alarcão e Tavares, 2003:152,153).

Por último, vamos transcrever um excerto da tese de Fernanda Pinheiro (2005: 101) com o qual nos identificámos: “Alcançar a mudança no sistema educativo, é segundo Perrenoud, tarefa difícil e demorada, isto é ‘um empreendimento em relação ao qual enviar um homem à lua é uma brincadeira de crianças’ (1993, p.113). Todavia, acreditámos que a formação em Supervisão poderá contribuir grandemente para colmatar as dificuldades inerentes a este empreendimento.

2.1. Conceito de transversalidade da língua portuguesa

Pensamos poder afirmar que toda a experiência escolar se caracteriza por ser predominantemente uma experiência linguística, no sentido em que os alunos necessitam, em contexto escolar, de desenvolver competências que lhes permitam o melhor domínio possível da língua quer a nível oral, quer escrito. Logo, "temos que assumir as tarefas de educação linguística como projecto colectivo, transversal" (Valadares, 2003: 13).

Também temos de ter presente o facto de que, nos últimos anos, a instituição escolar tem tido de lidar com uma massificação do ensino resultante de uma conjuntura sociopolítica que incentiva ao progressivo acesso de todos os cidadãos ao sistema de ensino. Tal massificação provocou a entrada, no sistema educativo, de uma população altamente heterogénea, no sentido em que exhibe largos índices de diferenciação a nível social, cultural e linguístico.

Esta realidade aporta novas questões a que o sistema educativo deverá dar resposta, até porque, cada vez mais, as políticas educativas vigentes apontam no sentido de que todos os cidadãos devem ter acesso a (pelo menos) um nível de escolaridade que lhes permita adquirir as competências definidas como básicas para conseguirem alcançar a plena inserção na sociedade em que nos situamos.

Conforme o estabelecido no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 Janeiro, "O Programa do Governo assume como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida."

Tornou-se, pois, evidente para os poderes político-educativos instituídos que a abordagem e a possível superação deste problema teriam indiscutivelmente de passar por uma reorganização dos currículos escolares, razão pela qual tem sido produzida legislação apropriada, da qual destacámos o já citado Decreto-Lei nº 6/2001, que viria a dar origem ao documento intitulado *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais* (Ministério da Educação, 2001).

Este documento visava definir as competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do Ensino Básico.

Pretendia igualmente ser “uma referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma a realizar pelos professores.” (Ministério da Educação, 2001: 3).

O entendimento de que deve existir uma educação básica para todos exige uma resposta da instituição escolar, nomeadamente a nível da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

Tal como o próprio Ministério da Educação determina, na introdução à área curricular disciplinar de língua portuguesa, “o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar, profissional e no exercício pleno da cidadania”. (Ministério da Educação, 2001: 31).

Neste contexto, será ainda necessário ter em atenção os fracos níveis de literacia da população portuguesa, que são referidos por estudos recentes, directamente relacionados com a falta de competências no domínio da língua portuguesa, localizadas maioritariamente no campo da comunicação escrita.

Antes de mais, importa referir que, de acordo com a OCDE, *literacia* será “a capacidade de compreender e usar informação escrita nas actividades do quotidiano, em casa, no trabalho, na sociedade, a habilidade de desenvolver conhecimentos e atingir objectivos.” (Andreia Sanches, citada por Sá, 2004:10).

De acordo com um primeiro estudo nacional (Benavente *et al.*, 1996) e as conclusões dos relatórios dos estudos internacionais promovidos no âmbito do PISA – *Programme for International Student Assessment*, da responsabilidade da OCDE (GAVE, 2001), muitos alunos concluem o Ensino Básico sem terem adquirido hábitos de leitura e desenvolvido competências suficientes neste domínio para conseguirem responder plenamente às necessidades exigidas pela sociedade actual.

Daqui se pode inferir a importância do ensino/aprendizagem da língua portuguesa. De facto, este processo constitui um meio privilegiado de promoção do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e de expressão

escrita, que vai incidir, de forma positiva, quer nos desempenhos prestados/obtidos nas outras áreas curriculares, quer em termos de inserção na sociedade.

Mas estas competências também podem – e devem – ser desenvolvidas nas outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, contribuindo assim para a melhoria do desempenho dos alunos na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

Daqui advém a grande importância de trabalhar a língua portuguesa de forma transversal, pois a transversalidade é um dos conceitos-chave essenciais para a compreensão da língua, enquanto elemento fundamental do desenvolvimento do ser humano e da sua integração na sociedade.

Neste contexto, é também de realçar a importância do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Como refere Dionísio (2000:42), "o sucesso escolar depende muito da leitura: todo o saber aí transmitido está preservado na escrita, o acesso a esse saber e a avaliação da sua aquisição implicam a leitura".

Também Cristina Manuela Sá (2003: 58) considera que "(...) a compreensão na leitura é, obviamente, uma competência transversal, que desempenha um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo dos alunos e na vida extra-escolar. Ler e compreender textos são operações importantes no dia-a-dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade."

Quanto melhor o aluno conseguir compreender a informação que lê, maiores serão as suas possibilidades de obter sucesso, a nível escolar e social.

No caso do 1º Ciclo do Ensino Básico, e por este constituir o primeiro nível do ensino oficial no sistema educativo português, ou seja, a base deste, a problemática da transversalidade da língua portuguesa deve assumir particular importância. É premente um ensino direccionado para o desenvolvimento de competências nos alunos, nomeadamente em compreensão na leitura.

Afinal e de acordo com o Programa para o 1º Ciclo do Ensino Básico, são objectivos específicos deste ciclo "(...) o desenvolvimento da linguagem oral e a

iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita (...)“ (Ministério da Educação, 1990: 10).

É ainda referido, de forma explícita, nas indicações relativas aos princípios orientadores da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa inseridas neste documento que: “Progressivamente, pelo uso da língua, pela valorização de vivências, conhecimentos, referências e interesses, pela reflexão oportuna e integrada sobre o funcionamento da Língua, o aluno evolui para práticas mais normativizadas da comunicação oral e escrita.” (Ministério da Educação, 1990: 98).

Percebe-se, pois, que, entre as linhas que ditaram a elaboração do programa para a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa para o 1º Ciclo do Ensino Básico, se inclui a perspectiva de que a língua portuguesa é extremamente importante enquanto instrumento de estruturação individual e como elemento de mediação entre o indivíduo e o mundo, assim como o entendimento de que o maior ou menor domínio da mesma é factor condicionante na apropriação dos diferentes conteúdos.

Aliás, vários documentos oficiais reflectem estas preocupações. Podemos referir, por exemplo, um documento elaborado pela Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, de onde transcrevemos o seguinte excerto: “reconhece-se a língua materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia.” (DGEBS, 1991a: 51).

Na sua dissertação de mestrado, Rómulo Neves (2004: 65) apresenta um esquema, que transcrevemos de seguida, porque nos parece muito interessante, na medida em que ilustra, de uma forma concisa e clara, a problemática da transversalidade da língua portuguesa (simultaneamente língua materna da maior parte da população do país), evidenciando as interacções existentes entre as diversas vertentes da temática.

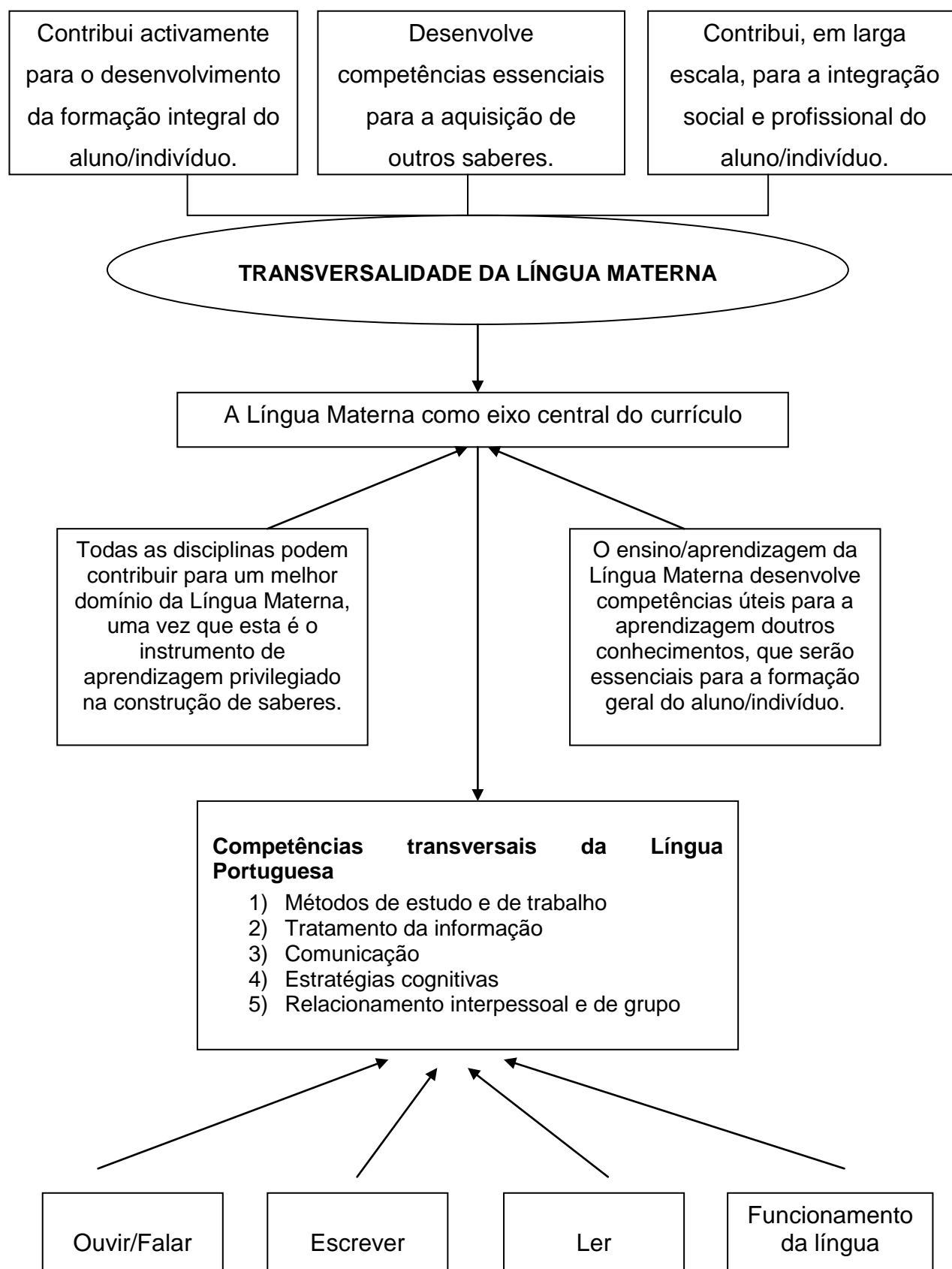


Figura 1: Transversalidade da Língua Materna (Neves, 2004: 65)

2.2. Suas implicações

O desenvolvimento de competências em língua portuguesa é, portanto, essencial, quer em termos escolares (para que o aluno consiga apreender bem os conceitos e consiga explanar as suas ideias, no âmbito do processo de ensino/aprendizagem das diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares), quer em termos de inserção social (para poder ocupar o seu lugar de membro de pleno direito da sociedade e mostrar-se capaz de responder aos desafios que esta lhe coloca).

Partindo destes pressupostos, vamos, de seguida, explicitar por que razões consideramos tão importante o contributo da língua portuguesa, em termos escolares e sociais.

2.2.1. No contexto escolar

Cada vez mais é reconhecida a importância de que se reveste a língua portuguesa em contexto escolar, na medida em que é valorizado o papel que esta desempenha na formação dos alunos e que é reconhecida a utilidade da sua abordagem transversal.

Como já foi referido, este contributo pode diferenciar-se em duas grandes vertentes:

- a da contribuição prestada pela área curricular disciplinar de Língua Portuguesa para o desenvolvimento de competências essenciais ao sucesso nas outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) e na vida extra-escolar;

- o contributo por parte das outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para o desenvolvimento de competências que promovam um melhor domínio da língua portuguesa.

A primeira vertente (*contributo do ensino/aprendizagem da língua portuguesa para o desenvolvimento de competências indispensáveis para o sucesso escolar e uma adequada integração sócio-profissional*) está associada ao facto de que a língua portuguesa é um instrumento de aprendizagem transversal

a todas as áreas, no sentido em que a comunicação, quer oral, quer escrita, é feita em Português. De facto, é em Português que os professores e os alunos comunicam, em todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, sendo a língua portuguesa a língua materna de grande parte da população nacional e a língua de acolhimento e de formação (escolar) das minorias linguísticas.

Neste sentido, o ensino/aprendizagem da língua portuguesa é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e comunicativas nos alunos.

O próprio Ministério da Educação reconhece que se trata de um “conjunto de modos de operacionalização transversal [da Língua Materna, remetendo-se para uma] necessidade adicional de se proceder a uma operacionalização específica, em ligação com tipos de acções a desenvolver por todos os professores.” (Ministério da Educação, 2001: 10).

A área curricular disciplinar de Língua Portuguesa é aquela que apresenta mais conteúdos transversais importantes para o desenvolvimento das competências específicas das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e, conseqüentemente, para o sucesso escolar do aluno.

Não nos devemos esquecer de que, nas orientações difundidas pelo Ministério da Educação relativamente à distribuição do tempo lectivo semanal em termos de áreas curriculares disciplinares (no 1º Ciclo do Ensino Básico), à área de Língua Portuguesa foi atribuída a maior carga horária: oito horas semanais. Consideramos que o maior peso lectivo atribuído a esta área reflecte, sem dúvida, a importância que lhe é dada em termos de relevância para a formação dos alunos.

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997: 40) consideram que “um bom nível de proficiência na Língua Materna, o domínio de conceitos gramaticais básicos e o treino de reflexão sobre a Língua Materna constituem factores que favorecem uma aprendizagem bem sucedida.”

Também Rómulo Neves, na sua dissertação de mestrado sobre a transversalidade da língua materna (Neves, 2004: 56), cita o pensamento de dois autores que têm reflectido sobre esta problemática.

Assim, Maria Helena Ançã (citada em Neves, 2004: 56) diz: “em comum a todas as áreas “existe (...) a língua, veículo de comunicação e de ensino.”

E Nogueira (também citado em Neves, 2004: 56) afirma ser a língua “condição de conhecimento do real: como meio ou instrumento de comunicação; como expressão de conteúdos; como sistema de elementos e de regras.”

Segundo Meireles (2000: 47), os domínios em torno dos quais se organiza o programa da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa (*Ouvir/Falar, Ler, Escrever e Funcionamento da Língua*), quando bem sedimentados, conduzem a aprendizagens no âmbito das outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, associadas ao desenvolvimento das seguintes competências: ler e seguir instruções, tomar notas a partir das explicações do docente, realizar fichas de trabalho, elaborar um resumo, responder a um questionário, organizar o caderno diário ou realizar um trabalho de pesquisa. Estas competências são fundamentais para ajudar o aluno a adquirir hábitos de trabalho e estudo.

Bartolomeu e Sá (2008: 16) chamam a atenção para o facto de que, muitas vezes, “as retenções dos alunos se justificam devido às dificuldades apresentadas no domínio da língua portuguesa. Esta surge como uma disciplina universal, transdisciplinar, de discurso transversal a todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, considerando-se que o uso da língua portuguesa deve ser promovido 'de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa construção pessoal de conhecimento (Ministério da Educação, 2001: 19)’”.

É, portanto, inequívoca a importância do desenvolvimento de competências associadas ao domínio da língua portuguesa, para todas as áreas do currículo e em todas as áreas do currículo, devendo estas ser trabalhadas de forma transversal e integradora.

A segunda vertente (*contributo das restantes áreas curriculares para o melhor domínio da língua portuguesa*) refere-se ao trabalho que, no ensino/aprendizagem das outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) pode ser desenvolvido, de modo activo e interveniente, em prol do aperfeiçoamento de competências que favoreçam a aprendizagem da língua portuguesa.

De acordo com Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997: 40), “vários estudos têm demonstrado um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e de expressão escrita em Língua Materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares; inversamente, tem sido igualmente demonstrado que, quanto maior atenção for dada nestas à leitura e à escrita, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de Língua Materna.”

O já mencionado Rómulo Neves (2004: 60) cita Niza, que considera que “todo o ensino e aprendizagem se estruturam linguisticamente e a fala, a escrita e a leitura constituem factores fundamentais de desenvolvimento do processo intelectual. Donde a necessidade de que a língua seja entendida, na escola, como instrumento de globalização e de integração. Ela aprende-se em situação, em todas as situações; representa um percurso a efectuar em todas as áreas disciplinares. O seu desenvolvimento deve, assim, encarar-se como um projecto a ser assumido por toda a comunidade educativa.”

Bartolomeu e Sá (2008: 18) chamam-nos a atenção para o papel que, neste contexto, podem desempenhar as novas áreas curriculares não disciplinares: “Devido ao seu carácter aberto - associado ao facto de nelas nada estar previamente programado, nem se prever a leccionação de conteúdos específicos no seu âmbito -, as novas áreas curriculares não disciplinares apresentam-se como um espaço ideal para promover o contacto entre as diferentes áreas curriculares disciplinares. Temas ou conteúdos de qualquer disciplina podem ser abordados no âmbito destas áreas, onde tudo pode ser relacionado, questionado e desenvolvido, evidenciando-se assim o seu carácter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar.”

Poderiam, pois, estas áreas ser usadas como espaço privilegiado para o trabalho de conteúdos que visassem a promoção da transversalidade da língua portuguesa.

Na abordagem desta problemática, temos também que salientar a necessidade de desenvolver competências em compreensão na leitura.

Aludindo a este aspecto, Sá (2003: 58) refere: “Com efeito, a compreensão na leitura é, obviamente, uma competência transversal, que [desempenha] um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do

currículo dos alunos e na vida extra-escolar. Ler e compreender textos são operações importantes no dia-a-dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade.”

O acto de ler é um processo que envolve várias vertentes. Ler não é só decifrar símbolos, é também compreender as palavras e projectar no texto os seus sentimentos e as suas vivências.

De acordo com a perspectiva de Giasson (1993), uma descrição completa do processo da compreensão da leitura deve levar em conta, no mínimo, três aspectos essenciais: o texto, o leitor e as circunstâncias em que se dá o encontro entre os dois. Quanto maior for a concordância entre os três aspectos, maior será a probabilidade de êxito na leitura.

Rebelo, Marques e Costa (2004: 111) referem que “aprender a ler e escrever significa para os sujeitos a aquisição de um método inteiramente novo, e particularmente eficaz, para representar o mundo que os rodeia”.

Para isso, o aluno precisa de estar exposto a situações que apelem ao exercício da leitura e à aplicação das competências relativas a este domínio.

Devemos ter em conta que, se a iniciação formal ao código escrito se dá com a entrada da criança no 1º Ciclo do Ensino Básico, em termos mais informais essa iniciação processa-se muito antes.

Começa no ambiente familiar, com o desenvolvimento da comunicação oral, decorrente das primeiras necessidades de comunicação do ser humano, e passa pela leitura de histórias pelos adultos que rodeiam a criança.

Segue-se, normalmente, a frequência da creche e do jardim-de-infância, onde as crianças aprendem a identificar/reconhecer algumas palavras como, por exemplo, o nome próprio, nomes de familiares, dos dias da semana, de objectos de uso comum.

Também é no jardim-de-infância (e, paralelamente, em ambiente familiar) que é praticada a leitura de rimas, poemas e pequenas histórias, que permitem à criança começar a atribuir conteúdo às informações que ouve, a perceber que o código escrito transmite ideias, que as histórias têm uma certa ordem, que as páginas se lêem da esquerda para a direita, que os livros têm um princípio e um fim e a desenvolver a curiosidade pelo mundo da escrita.

O modo como este processo é conduzido e a qualidade das interacções que os adultos estabelecem com a criança, em termos de enriquecimento de vocabulário, e/ou o acesso que a esta é dado (ou não) a material escrito são factores que podem exercer uma influência benéfica (ou não), no futuro percurso escolar desta.

Por isso é tão importante a promoção de um contacto o mais precoce possível com material escrito e a estimulação do interesse pela leitura e do prazer na leitura.

Segundo Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997: 28), “na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a mesma pode proporcionar.”

Para Rebelo, Marques e Costa (2004: 115): “Saber ler significa: Conhecer a língua escrita, a sua especificidade em relação ao oral, a sua organização gráfica e os seus registos; Dominar o acto léxico visual e adaptar os tipos de leitura às necessidades do momento; Viver de forma eficaz e adequada todas as formas possíveis de comunicação diferida.”

Pois, sem dúvida, nos dias de hoje, não é suficiente só saber ler: é também necessário fazê-lo de uma forma competente e eficaz, porque, no fundo, toda a vida escolar e sócio profissional se encontra intrinsecamente relacionada com o uso desta competência.

Aliás, cremos ser por reconhecer a importância da leitura para o sucesso escolar e social dos alunos que o Ministério da Educação (2008, para. 1) implementou o denominado Plano Nacional da Leitura, que, nomeadamente, “define um conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar.”

É também de realçar que, como principais acções a desenvolver no âmbito do Plano Nacional de Leitura, se destacam:

“a) A promoção da leitura diária em Jardins-de-infância e Escolas de 1.º e 2.º Ciclos nas salas de aula;

b) A promoção da leitura em contexto familiar;” (idem).”

Daqui se infere que a qualidade dos contextos que rodeiam a criança e das interações em que esta é envolvida será decisiva em termos de esta vir a ser um bom ou um mau leitor.

2.2.2. No contexto social

Na sociedade contemporânea, é essencial possuir uma boa capacidade de descodificação do código escrito e de argumentação, bem como fluência de discurso.

De facto, vivemos numa Sociedade do Conhecimento, em que cada vez mais temos que saber lidar com a informação com que somos constantemente bombardeados, sob pena de sermos subjugados por ela. Fazemos parte de uma sociedade, em que o acesso ao conhecimento se manifesta como uma questão muito importante para todos, atendendo às implicações que tem, quer para os indivíduos, quer para as nações.

O indivíduo precisa de estar preparado para aceder à grande quantidade de conhecimento que a sociedade lhe proporciona, ou então corre o risco de ficar cada vez mais excluído do convívio com essa mesma sociedade, cujo correcto funcionamento depende da criação desse conhecimento, bem como da sua transmissão, disseminação e utilização.

Para que o indivíduo consiga inserir-se plenamente na sociedade, já não é suficiente que ele seja alfabetizado, no sentido literal.

Surge, assim, o conceito de *alfabetismo funcional*.

De facto, hoje em dia, o indivíduo precisa de possuir competências de compreensão na leitura e expressão escrita que lhe permitam realizar tarefas do quotidiano, tais como preencher um formulário, consultar a lista telefónica ou ler as instruções de funcionamento de um qualquer objecto.

Já não é suficiente ser-se alfabetizado significando isto “só” saber ler e escrever. É preciso muito mais, dado que necessitamos de compreender e de reflectir criticamente sobre o mundo que nos cerca.

Isto é, cada um de nós precisa de desenvolver competências que lhe permitam processar a informação que é posta à sua disposição e fazer escolhas criteriosas e conscientes.

Daqui decorre a importância que as sociedades ocidentais atribuem ao desenvolvimento de competências que conduzam a uma sólida mestria linguística e comunicativa, necessária ao sucesso profissional e social do indivíduo, em particular, e da comunidade, em geral.

Ao conceito de *alfabetização* justapõe-se o conceito de *literacia*, que se reporta às competências de leitura, de escrita e de cálculo, na sua utilização no desempenho das tarefas da vida quotidiana.

Já referimos a imagem desfavorável dos níveis de literacia da população portuguesa dada pelo estudo desenvolvido por Ana Benavente e a sua equipa (Benavente *et al.*, 1996) e pelo primeiro estudo internacional realizado no âmbito do PISA (GAVE, 2001).

No estudo de Benavente e sua equipa (Benavente *et al.*, 1996: 4), a *literacia* é definida como “a capacidade de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal).”

É neste sentido que se torna ainda mais premente o desenvolvimento de competências transversais através do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, como modo de obviar a estas dificuldades.

Esta importância passa pelo facto de a língua ser um veículo de transmissão de representações, concepções e valores socioculturais e, simultaneamente, um instrumento de intervenção social.

É também neste sentido que podemos citar António Moderno, quando afirma (1995: 32) que “o processo de ensino aprendizagem tem necessidade de uma ligação constante e estreita com o mundo exterior, com a prática, com os problemas concretos com que se debate a sociedade”.

Devemos também ter em atenção o facto de que a língua escrita continua a ser uma fonte de informação privilegiada, que é imperioso dominar, e que a correcta manipulação do código escrito é indispensável na sociedade

contemporânea. O domínio do código escrito ocupa um lugar fundamental na formação de cidadãos capazes de compreenderem criticamente o mundo.

Desenvolver competências de compreensão na leitura e de produção escrita é um dos objectivos essenciais da escolarização dos cidadãos e um contributo fundamental para a sua integração social.

A área curricular disciplinar de Língua Portuguesa deve ser um palco privilegiado deste ensino, que visa desenvolver competências que façam parte não só da formação escolar do cidadão, mas que também sejam úteis na sua vida quotidiana. A formação no âmbito da língua portuguesa deve fazer parte da formação para a vida, deve habilitar o indivíduo a ser capaz de utilizar os instrumentos linguísticos, pelo menos os essenciais, mais adequados a cada situação com que se depare no decurso do seu percurso enquanto cidadão.

A leitura permite estabelecer um universo de relações sociais e profissionais, pelo que se deve incentivá-la, promovê-la e assumi-la como fundamental no processo de ensino/aprendizagem, até porque ela cruza transversalmente todas as outras áreas do currículo.

Se o acto de ler envolve simultaneamente a capacidade de decodificar e de compreender o sentido do texto, em todas as disciplinas devem ser promovidas competências que permitam ao aluno vir a tornar-se um leitor eficiente.

Os textos que se lêem e escrevem no âmbito do ensino/aprendizagem de todas as áreas curriculares, disciplinares ou não, constituem-se como importante factor de aquisição de saberes a nível escolar e sobre o mundo extra-escolar, sendo também em si próprios um instrumento fundamental para a avaliação das aprendizagens. Estas aprendizagens, efectuadas em contexto escolar e incidindo sobre a realidade social em que o indivíduo se insere, contribuem para a sua futura integração sócio-profissional.

2.3. Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura

A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura é muito importante e deveria ser privilegiada em termos de implementação do currículo, no sentido em que contribui, de forma primordial, para que o aluno adquira competências que o vão auxiliar em todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e que lhe irão ser úteis em termos de inserção sócio-profissional.

Um documento de referência obrigatória no seio desta problemática é o já referido *Currículo Nacional do Ensino Básico*, publicado pelo Ministério da Educação em 2001 e que visou responder ao preconizado no Decreto-Lei nº 6/2001, estabelecendo o conjunto de competências consideradas essenciais no desenvolvimento do currículo dos três ciclos do Ensino Básico.

Neste documento, o Ministério da Educação definiu três níveis de competências a adquirir e desenvolver através da frequência dos três ciclos do Ensino Básico: competências gerais, competências transversais e competências específicas.

Nesse documento, apresenta-se uma noção de *competência* que “integra conhecimentos, capacidades e atitudes, que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*” (...) e “se aproxima do conceito de literacia” (Ministério da Educação, 2001: 9).

As competências essenciais apresentadas no Currículo Nacional do Ensino Básico foram definidas visando que “a meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita”:

- compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- ser um leitor fluente e crítico;

- usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto;
- explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.” (Ministério da Educação, 2001: 31).

As competências específicas a adquirir e a desenvolver através do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico, organizam-se da seguinte forma:

- relativamente à compreensão oral, pretende-se “alargar a compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão” (Ministério da Educação, 2001: 33);
- no que diz respeito à expressão oral, tem-se por objectivo “alargar a expressão oral em Português padrão” (Ministério da Educação, 2001: 34);
- no que concerne ao modo escrito, deseja-se “criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura” (Ministério da Educação, 2001: 32);
- no que corresponde à expressão escrita, visa-se a apropriação “das técnicas instrumentais da escrita” (Ministério da Educação, 2001: 32);
- no âmbito do conhecimento explícito, ambiciona-se “desenvolver a consciência linguística, tendo em vista objectivos instrumentais.” (Ministério da Educação, 2001: 35).

Analisando as competências que se prevê serem desenvolvidas Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) consideram que a aula de língua portuguesa, deverá propiciar o alcance dos seguintes objectivos (em todos os níveis de ensino):

- contribuir para o crescimento linguístico de todos os discentes, fomentando-lhes e impulsionando-lhes o desenvolvimento da

linguagem e facultando a aprendizagem das competências que não surgem dos processos naturais de aquisição;

- possibilitar o acesso ao Português padrão, ao mesmo tempo que se incute o respeito pelas restantes variedades; sublinhar-se-á a ideia de riqueza linguística e não de supremacia da forma padrão em detrimento das outras variantes;
- estimular atitudes cognitivas, tais como a curiosidade intelectual, o espírito criativo, a autonomia e eficácia na resolução de problemas, fornecendo os meios necessários para as potencializar;
- desenvolver as competências fulcrais para a aprendizagem de outras disciplinas (como por exemplo as línguas estrangeiras), valorizando, impulsionando e potencializando hábitos de leitura e escrita.

É ainda necessário ter em linha de conta o facto de que, para que se possam atingir os objectivos desejados, é “fundamental que todos os alunos participem, ao longo da educação básica, em situações educativas como as que a seguir se enunciam “ (Ministério da Educação, 2001: 36).

São referidas situações de aprendizagem tais como:

- Audição orientada de registos diversificados de extensão e grau de formalidade crescentes;
- Audição orientada de registos de diferentes variedades do português;
- Actividades de planeamento e de produção de diversos tipos de discurso oral, com grau crescente de formalidade;
- Actividades que propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interacção;
- Actividades de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de texto;
- Actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e de transformá-la em conhecimento;

- Actividades de escrita usando materiais e suportes variados, com recurso a instrumentos que assegurem a correcção do produto escrito;
- Actividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos;
- Actividades de identificação e descoberta de unidades, regras e processos da língua;
- Actividades de reflexão sobre a qualidade linguística e a adequação das produções orais e escritas com vista à autonomia na autocorreção.

Daqui se depreende que a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa é imprescindível a uma correcta implementação das orientações definidas em termos curriculares por este documento.

As competências que os alunos devem adquirir, designadas por competências essenciais, visam “salientar os saberes que se consideram fundamentais, para todos os cidadãos, na nossa sociedade actual, tanto a nível geral como nas diversas áreas do currículo.” (Ministério da Educação, 2001: 10).

As competências específicas que se pretende ver desenvolvidas na área de Língua Portuguesa abarcam o modo oral, o modo escrito e o conhecimento explícito da língua.

Relativamente à vertente de compreensão associada ao modo escrito, define-se como objectivo a atingir no desenrolar da escolaridade básica: “Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista” (Ministério da Educação, 2001:32). Ou seja, pretende-se que os alunos aprendam a ler, quer adquirindo a capacidade para descodificarem o código escrito, quer mostrando-se progressivamente mais capazes de compreender o que lêem.

Para tal, é necessário que o docente, a nível de escola/sala de aula, crie um ambiente estimulante que leve os alunos a interessarem-se pelos livros, pela leitura, assim como é necessário que se trabalhem formas de operacionalização da compreensão na leitura, dentre as quais podemos referir, a título de exemplo, as seguintes:

- leitura do texto em voz alta pelo docente, enquanto cada aluno efectua leitura silenciosa do seu;
- o levantamento de questões sobre a leitura;
- a solicitação de pequenos resumos dos textos;
- a leitura de excertos do texto em coro por um determinado grupo de alunos e ou a elaboração de um resumo sobre o texto;
- o levantamento do significado do vocabulário desconhecido;
- a previsão da mensagem/s veiculadas pelo texto;
- o “levantamento” da ideia principal veiculada pelo texto.

Segundo Luísa Araújo (2007: 16), “O desenvolvimento da fluência na leitura afigura-se uma condição necessária para que os alunos consigam compreender o que lêem. Fomentar o interesse e os hábitos de leitura dos alunos tem um efeito positivo na aquisição de vocabulário, e leituras feitas pelo professor contribuem para o desenvolvimento da compreensão oral e para criar um ambiente de envolvimento activo com a palavra escrita.”

A nível do 1º Ciclo do Ensino Básico e atendendo à idade dos alunos e, consequentemente, às suas características psicológicas e comportamentais, deve-se também ter em conta que a abordagem de textos mais longos, nomeadamente de histórias, deve ser feita de um modo lúdico, que motive as crianças para a leitura e que as faça gostar de ler, pois, segundo Guthrie (citado em Coutinho e Azevedo, 2007: 35), “A leitura da literatura, feita por prazer, tem sido, por exemplo, associada ao aumento de competências literárias em leitura e escrita, ao aumento da aquisição do vocabulário e ao aumento geral do conhecimento.”

2.3.1. Perspectiva legislativa

De acordo com Rui Vieira de Castro e Maria de Lurdes Dionísio (1998) se nos situarmos numa perspectiva histórica, a transversalidade da língua portuguesa está presente nas várias tentativas de reforma operadas no sistema educativo português, sobretudo a partir de 1980.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro), assim como o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, são documentos que consideram todos os espaços curriculares como um lugar de desenvolvimento sistemático e orientado de competências no domínio da língua portuguesa, definindo-a como uma “formação transdisciplinar”.

No currículo decorrente da Reforma, a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa adquire funções que ultrapassam largamente o seu âmbito estrito, projectando-se em outros espaços curriculares, apresentando-se como “matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas” (Decreto-Lei nº286/89).

Na reforma educativa em curso, as competências específicas definidas para a disciplina de Língua Portuguesa, no âmbito do Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001), seguem na senda do preconizado no final da década de 90 do século passado, pondo em evidência que o objectivo primordial do currículo de Língua Portuguesa na Educação Básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita atingir competências essenciais para a sua evolução no processo de ensino/aprendizagem e para a sua futura integração socioprofissional.

Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997) também salientam a importância destas competências, quando afirmam que o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, durante a educação básica, deve promover o desenvolvimento de cinco competências nucleares: *Compreensão do oral, Leitura, Expressão oral, Expressão escrita e Conhecimento explícito*.

Segundo estas autoras (Sim-Sim *et al.*, 1997: 33), estas competências devem também ser desenvolvidas por todas as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, pois são fulcrais para a formação científica, social e pessoal do aluno e dão “a todas as crianças e jovens que a frequentam [a escola] idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades.”

É fundamental ressaltar que esperamos que as modificações por que actualmente passamos em Portugal (com especial referência para a Reorganização Curricular do Ensino Básico, consignada no Decreto-Lei nº 6/2001

e inspirada nos mesmos princípios que regem o Projecto da Gestão Flexível do Currículo), constituam um passo em frente na concretização desse objectivo.

Este projecto assenta no pressuposto de que cada escola – e, mais especificamente, os professores de cada escola – dispõe de autonomia para gerir o processo de ensino/aprendizagem. Pretende-se, assim, e tanto quanto possível, atender à realidade e necessidades de cada grupo de alunos, de cada escola e de cada região, e integrar no sistema educativo, da melhor forma, o maior número possível de indivíduos, fornecendo-lhes formação e educação.

A partir das orientações curriculares em vigor no âmbito da Gestão Flexível do Currículo e do núcleo de aprendizagens consideradas essenciais para todos os alunos do mesmo ciclo, as escolas e os próprios professores têm oportunidade de determinar as competências cujo desenvolvimento irão privilegiar, assim como de seleccionar conteúdos a elas associados e determinar as actividades a implementar nas diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares (no cumprimento do programa nacional, obviamente).

Esta adequação é trabalhada em Conselho de Docentes através da elaboração do Projecto Curricular de Turma, uma das inovações desta Reorganização Curricular do Ensino Básico, que serve de base à operacionalização do Projecto da Gestão Flexível do Currículo.

É através do Projecto Curricular de Turma que se chega aos alunos, já que este permite organizar e planificar o processo de ensino/aprendizagem em função das suas necessidades e interesses específicos.

A elaboração e operacionalização eficaz deste projecto pressupõem o trabalho colaborativo entre professores.

A elaboração, implementação e avaliação do Projecto Curricular de Turma podem pois, contribuir, de forma concreta, para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, consoante as competências e as metas que neste se vise atingir.

No Decreto-Lei nº 6/2001, que regulamenta a Reorganização Curricular do Ensino Básico, refere-se que “nesta reorganização assume particular relevo (...) o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática” e que “o diploma consagra [...] o domínio da língua portuguesa [...]

como formações transdisciplinares”. O artigo 6º do mesmo diploma volta a referir a valorização da língua portuguesa como formação transdisciplinar.

No programa para o 1º Ciclo do Ensino Básico também é posta em evidência a importância concedida à língua portuguesa ao afirmar-se: “Reconhece-se a Língua Materna como elemento mediador que permite a nossa identificação com os outros e a descoberta e a compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa humana, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na praxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.” (Ministério da Educação, 1990: 97).

A escola deve preparar os jovens para a vida, permitindo-lhes, no futuro, exercer a cidadania de uma forma consciente e activa. Desta preparação deve fazer parte fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para que possam compreender a informação com que contactam todos os dias e usufruir dela.

Este esforço implica que a Escola, em geral, e o 1º Ciclo do Ensino Básico, em particular, promovam a transversalidade da língua portuguesa, nomeadamente quando associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Dado que a reforma do sistema educativo português actualmente em curso inclui uma vertente de Gestão Flexível do Currículo, que dá a cada escola e aos professores que nela trabalham a possibilidade de organizar e adequar o processo de ensino/aprendizagem às características e necessidades específicas dos seus alunos, parece-nos que este é um contexto favorável à promoção da transversalidade da língua portuguesa e à sua operacionalização, associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Aliás, e enquanto reforço desta perspectiva, podemos referir as iniciativas que o Ministério da Educação (2008, para.3) tem vindo a promover para elevar o nível de literacia da população, nomeadamente escolar, como sejam a aposta na implementação do Plano Nacional de Leitura ou a recente iniciativa, de “oferecer um livro a todos os 115 mil alunos do 1.º ano de escolaridade, no início do

próximo ano lectivo (2008/2009), numa iniciativa que pretende assinalar o início da vida escolar dos alunos, incentivando, desde cedo, o gosto pela leitura.”

2.3.2. Contributo dos responsáveis educativos

Consideramos que os responsáveis educativos que constituem o público-alvo deste nosso estudo podem contribuir, de forma notória, para promover a transversalidade da língua portuguesa, na prática, de vários modos.

Poderão fazê-lo:

- dando conhecimento, aos seus colegas com componente lectiva, das orientações legislativas sobre esta problemática, nomeadamente as mais recentes;
- promovendo a constituição de grupos de trabalho com o objectivo de debaterem estratégias de promoção da transversalidade da língua portuguesa, nomeadamente associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura;
- fomentando acções de formação/reflexão, em que poderia intervir um orador com conhecimento da problemática e em que se procurasse debater e dar a conhecer aos docentes as lacunas que os alunos podem ter devido a uma fraca promoção da transversalidade da língua portuguesa ou a uma deficiente exploração do currículo em termos de compreensão na leitura ou, em sentido inverso, das vantagens que uma operacionalização efectiva poderá promover;
- contribuindo para a análise e discussão de documentos orientadores da actividade docente que vão surgindo, da autoria do Ministério da Educação ou de outras entidades com méritos reconhecidos, procurando que se assuma uma atitude crítica relativamente a esses textos à luz dos contextos próprios em que se insere cada comunidade educativa.

Consideramos também que os responsáveis educativos, por participarem em grupos de trabalho em que se definem as áreas a privilegiar em termos qualitativos e quantitativos, muitas vezes assumindo, por inerência do cargo, o papel de representantes dos seus colegas, podem, através das opiniões que apresentam e das posturas que adoptam, ajudar a definir posições e medidas que

sejam benéficas para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura.

Pensamos que um dos modos através dos quais os responsáveis educativos podem influenciar as posições dos seus colegas e o trabalho que estes executam na prática na promoção da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura tem a ver com o contacto informal estabelecido. Os que acumulam o exercício de um cargo com a componente lectiva poderão “aproveitar” essa dupla qualidade para sugerirem estratégias aos seus colegas.

A promoção, difusão e implementação, a nível de agrupamento, das condições necessárias para se poderem operacionalizar projectos como o do Plano Nacional de Leitura também poderão constituir um contributo importante para a promoção da transversalidade da língua portuguesa, sobretudo quando associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

De igual modo, a adesão ao programa de Formação de Professores em Língua Portuguesa o denominado PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português), proposto pelo Ministério da Educação para os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, poderá ser mais um contributo para que se possam debater questões associadas a esta problemática.

Por último, poderemos afirmar que, sem dúvida, algumas das lacunas verificadas no trabalho em torno da transversalidade da língua portuguesa associado ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, poderiam ser colmatadas com uma postura investigadora por parte dos responsáveis educativos, no sentido de enriquecerem a sua formação, a fim de, mais tarde, poderem influenciar a prática lectiva dos restantes docentes.

*"O pensamento é por natureza comunicativo.
Considerar o pensamento na cabeça de um só é
privá-lo de tudo o que o torna vivo e
importante para as pessoas".*

Serge Moscovici

(*Expresso*, 25 de Janeiro de 1992)

3.1. Conceção de representação social

Em 1961, Serge Moscovici, um importante autor no domínio da Psicologia Social, na sua obra *La Psychanalyse, son image et son public*, apresentou uma teoria das *representações sociais*, baseando-se no conceito de *representações colectivas* defendido por Durkheim.

Posteriormente também Denise Jodelet viria a debruçar-se sobre este conceito, aprofundando-o.

De acordo com estes autores, a realidade é essencialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, que, no entanto, está intrinsecamente ligado à realidade social a que este pertence.

De facto, e segundo Jodelet (1998), as *representações sociais* são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideológico em que vivemos.

Por conseguinte, são formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos – imagens, conceitos, categorias, teorias.

No entanto, não se podem reduzir aos componentes cognitivos que as constituem. Também apresentam uma dimensão sociológica, na medida em que são socialmente elaboradas e partilhadas e contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação.

Na mesma linha de ideias, Vala (1993: 359) refere que a ideia de *representação social* remete para um “fenómeno psicossocial complexo, cuja riqueza torna difícil a produção de um conceito que o delimite e simultaneamente não esbata a sua multidimensionalidade”.

Podemos, pois, dizer, com Rómulo Neves (2004: 84), que “As representações sociais reflectem a sociedade e a cultura de um determinado grupo, de acordo com as categorias, valores e desejos dos indivíduos que dele fazem parte.”

Na sua essência, as *representações sociais* procuram perceber as relações que se estabelecem entre o indivíduo e a sociedade, ou seja, dar conta dos laços que os ligam e determinar como interagem para construir a realidade.

Na perspectiva das teorias sobre as *representações sociais*, os indivíduos não são somente um recipiente que acolhe, de forma passiva, as diferentes teorias e interpretações com que no dia-a-dia são confrontados. De facto, de algum modo, eles interpretam e organizam as informações a que têm acesso, estabelecendo conexões entre estas e as que já constam dos seus quadros de referência. Logo, são eles próprios responsáveis pela formação de novas imagens, novas representações.

Inegavelmente, a forma como os diferentes grupos que rodeiam o indivíduo (os amigos, os familiares, os média, etc.) concebem as diferentes problemáticas (por exemplo, valorizando-as em maior ou menor grau, considerando-as complexas ou mais ou menos úteis ou inúteis) influencia o modo de formação destas representações. Inevitavelmente, a visão dos outros indivíduos significativos para o sujeito contribui, conjuntamente com a experiência do próprio, para a forma como este vai construindo as suas representações.

Moscovici (citado por Vala e Monteiro 2000: 494) refere que “os indivíduos, longe de serem receptores passivos, pensam por eles próprios, produzem e comunicam incessantemente as suas próprias representações e as soluções para as questões que eles próprios colocam (...). Os acontecimentos, as ideologias e as ciências oferecem simplesmente ‘um alimento para pensar’.”

Neste sentido, estamos de acordo com Martins e colegas (Martins *et al.*, 2008: 27), quando referem que as *representações sociais* se constituem “como modalidades de entendimento e integração do mundo físico e social que nos envolve, isto é, como mecanismo psicológico de identificação, explicação e apropriação da realidade em que vivemos mergulhados, mas também como

instrumento activo no controlo e resolução dos problemas que o mundo material e social nos vai colocando”.

3.2. Sua importância em termos educacionais

Como já foi referido, no processo de estruturação das práticas sociais, as *representações* são elas próprias compostas por factores de ordem cognitiva e cultural, assim como dependentes das condições materiais do meio em que os indivíduos se inserem e das experiências individuais de cada sujeito.

Podemos considerar que toda a actividade humana se encontra alicerçada em *representações sociais*, que a estruturam e reestruturam e que, por sua vez, são estruturadas e reestruturadas pelas vivências sociais dos sujeitos.

Por conseguinte, no que se refere especificamente ao contexto educativo, podemos também afirmar que as representações sociais dos sujeitos nele envolvidos desempenham um papel importante, na medida em que condicionam a forma como estes se percebem a si próprios e, logicamente, o modo como concebem a sua intervenção nesse mesmo contexto.

Pensando mais concretamente nos professores (grupo a que pertencem também os responsáveis educativos que são o público-alvo do nosso estudo), é de realçar que as suas representações sociais condicionam o modo como exercem a sua profissão, um dos elementos constitutivos da sua identidade.

Possuir conhecimento sobre o conteúdo das representações dos professores permite-nos compreender melhor as linhas pelas quais estes se orientam em termos profissionais.

Concluimos, com Vala (citado por Rómulo Neves, 2004: 85), que “um grande número dos nossos comportamentos corresponde às nossas representações”.

Por isso, cada vez mais a investigação no campo da Educação se socorre das teorias relativas às representações sociais, na tentativa de identificar e caracterizar as representações dos intervenientes no processo educativo e, a partir desta compreensão, tirar ilações e produzir conhecimento que possa contribuir para novas abordagens educacionais.

3.3. Sua importância em termos supervisivos

As teorias relativas às representações sociais pretendem que estas são o reflexo da interacção entre o sujeito e a sociedade e, por conseguinte, essenciais para se compreender a dinâmica social.

Em traços gerais, podemos dizer que as representações são a combinação da nossa experiência com as experiências dos outros. Deste confronto resulta a possibilidade de mudança e evolução das nossas próprias percepções, criando-se assim novas representações.

São também essenciais em termos supervisivos, na medida em que as concepções dos intervenientes num processo desta natureza condicionam as suas práticas nesse contexto.

Por conseguinte, conhecer e compreender as representações dos intervenientes no processo supervisivo pode ser o ponto de partida para definir novas linhas de intervenção neste contexto.

No caso dos responsáveis educativos, o público-alvo deste nosso estudo, as suas representações irão influenciar a forma como estes encaram e conduzem o processo supervisivo.

Logicamente, as representações têm implicações em termos da relação supervisiva, pois servem de base às decisões que os responsáveis educativos irão tomar no desempenho da sua função supervisiva.

De facto, a maneira como estes interpretam as informações, os acontecimentos e os comportamentos com que se confrontam, que se entrecruzam com o quadro de valores, crenças e vivências que possuem, pode dar origem a que se formem novas concepções, novas atitudes o que leva a novas representações. E são as representações que possuímos que regulam a forma como vamos reagir perante as situações.

De acordo com Simões (citado por Neves, 2004: 86:), “os educadores (...) agem face às situações com que são confrontados (...) condicionados por numerosos factores da sua história pessoal, presente e passada, que vão determinar o modo como interpretam os acontecimentos e, por conseguinte, a maneira como se posicionam face a eles e resolvem as eventuais situações

problemáticas que deles decorrem (...) a sua actuação é influenciada [em suma] pela organização perceptiva com que conferem sentido à realidade.”

Recordamos que um dos objectivos propostos para este estudo consistira em determinar quais eram as representações dos responsáveis educativos inquiridos (que desempenhavam diferentes cargos, todos relacionados com o 1º Ciclo do Ensino Básico) sobre a eventual vertente supervisiva associada aos cargos que desempenhavam, assim como sobre a transversalidade da língua portuguesa e a sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Temos a certeza de que as representações detidas por estes responsáveis educativos são cruciais na forma como estes interpretam e exercem as suas funções

Consideramos que estes influenciam os seus colegas, através do contacto com estes, formal ou informal.

Por conseguinte, temos razões para considerar que as representações dos responsáveis educativos condicionam a prática lectiva a ser exercida pelos seus colegas.

Com efeito, o modo como transmitem as informações, a inter-relação pessoal que estabelecem, a abordagem que fazem dos diferentes problemas e conteúdos debatidos e a perspectiva em que se enquadram são, de certo modo, moldados pelas representações que os sujeitos possuem, mesmo que de forma inconsciente.

4.1. Caracterização do estudo

O estudo empírico que empreendemos no âmbito desta dissertação de mestrado tinha dois grandes objectivos:

- identificar representações de responsáveis educativos de agrupamentos de escolas sobre:

- a natureza do papel que desempenham junto dos outros professores,
- sua relação com uma atitude supervisiva,
- a forma como exercem essas funções,
- a transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura e a sua operacionalização no 1º Ciclo do Ensino Básico,
- a natureza do seu contributo para a promoção da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico;

- com base na identificação das representações destes responsáveis educativos, apresentar algumas sugestões, a desenvolver no âmbito de planos de formação contínua, que visem reforçar:

- a dimensão supervisiva no exercício das suas funções;
- o seu contributo para a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a transversalidade da língua portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente associada à compreensão na leitura.

De igual modo, pretendia-se, com o presente estudo, apurar respostas para as seguintes questões de investigação:

- Que representações possuem os responsáveis educativos dos agrupamentos de escolas sobre:

- a natureza das suas funções e eventuais relações com uma vertente supervisiva?
- a forma como exercem a sua acção junto dos professores?
- a transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura?
- formas de a operacionalizar?

- Que alterações será necessário introduzir na formação contínua destes responsáveis educativos para reforçar:

- a dimensão supervisiva no exercício das suas funções?
- o seu contributo para a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico?

4.2. Procedimentos metodológicos

Encarando os procedimentos metodológicos como um conjunto de métodos e técnicas de investigação, no âmbito de um dado estudo, estes devem ser seleccionados tendo em conta a perspectiva do investigador acerca da melhor forma de resolver determinado problema (Estrela, 1994).

De facto, a escolha da metodologia a adoptar implica que o investigador esteja consciente do que pretende estudar e de qual o conhecimento que se propõe construir no desenrolar da investigação.

4.2.1. Metodologia adoptada neste estudo

Neste sentido, para o nosso estudo, seleccionámos uma metodologia de investigação de tipo qualitativo, na medida em que pretendíamos valorizar o estudo das percepções pessoais, a descrição e a ilação (inferência).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 16), os investigadores qualitativos “tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem esses mesmos significados”

Segundo Lecompte (citado em Bogdan e Biklen, 1994: 16), o “objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto”.

Dentro de um paradigma qualitativo, considerámos que o estudo de caso era a metodologia mais adequada a este nosso estudo, na medida em que nos permitia centrarmo-nos nos aspectos da realidade que nos interessava aprofundar.

Segundo Pardal e Correia (1995: 23), o estudo de caso é “um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização.”

Também de acordo com Bell (1993: 23), o estudo de caso “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema (...).”

Nos estudos qualitativos, interroga-se um número limitado de pessoas, pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca. O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida (cf. Albarello *et al.*, 1997: 103).

Por conseguinte, não se pretende com este estudo obter uma amostra representativa que nos permita fazer generalizações, mas sim focarmo-nos sobre a nossa realidade específica. Um estudo de caso conduz a um conhecimento pormenorizado de uma situação, sendo limitado ao universo que o constitui e à situação específica e concreta que analisa.

Cremos, no entanto, que estamos a contribuir para a construção de conhecimento sobre o tema aqui em estudo e que poderemos, com este trabalho de investigação, apontar pistas para novos estudos.

Concordamos com Yin (citado em Guimarães, 2005: 84) relativamente à ideia de que “o valor científico dos estudos de caso é demonstrado pela intensidade da sua análise do fenómeno, pelas suas múltiplas observações, pela simetria dos comportamentos tipo, pela construção das explicações (...)”

O estudo de caso permite, pois, a análise detalhada de determinado facto pela recolha de informação variada, que conduz à produção de ideias, verificação de hipóteses e estabelecimento de inter-relações entre diferentes variáveis.

Para identificar e caracterizar as representações da população-alvo escolhida, recorreremos a uma metodologia de inquérito, por questionário e entrevista (cf. Bogdan e Biklen, 1994 e Pardal e Correia, 1995).

4.2.2. População-alvo

O presente estudo decorreu no ano lectivo de 2007/2008, abrangendo responsáveis educativos exercendo a sua função profissional em agrupamentos de escolas dos concelhos de Aveiro, Estarreja, Murtosa e Ovar.

Os responsáveis educativos inquiridos exerciam cargos diferenciados, nomeadamente:

- Presidente do Conselho Executivo
- Presidente do Conselho Pedagógico;
- Vice-Presidente do Conselho Executivo para a área do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Coordenador do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Todos estes cargos têm em comum:

- o facto de as funções a eles associadas implicarem interacção com outros colegas e transmissão de normativos legislativos;
- o poderem apresentar uma vertente supervisiva, permitindo aos responsáveis educativos que os desempenham virem a influenciar a prática lectiva dos outros docentes pelas posições que adoptam

4.2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Identificadas a área de investigação, a metodologia a adoptar e a população-alvo do nosso estudo, procedeu-se à selecção dos instrumentos a utilizar na recolha de dados.

Como Pardal e Correia (1995: 16) afirmam, deverá ser um instrumento “intencionalmente ajustado ao objecto de estudo e concebido como meio de direccionar a investigação para o seu objecto, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse mesmo objecto.”

Optámos por proceder à recolha de dados através de métodos de observação indirecta, como o questionário e a entrevista, com o objectivo de, através da posterior análise das respostas dadas às nossas questões, termos

acesso às representações que os nossos inquiridos possuíam acerca dos temas em análise.

4.1.3.1. O questionário

Num primeiro momento da nossa investigação o questionário foi o principal instrumento de recolha de dados.

Dizem-nos Pardal e Correia (1995) que o questionário é o instrumento de recolha de informação mais utilizado em termos de investigação sociológica.

É uma técnica que permite obter um número representativo de respostas de determinado grupo da população-alvo, a partir da selecção de uma amostra representativa do universo em análise.

O nosso questionário apresentava-se estruturado em três secções distintas e exibia uma nota introdutória que pretendia:

- contextualizar a investigação,
- identificar os destinatários do questionário,
- solicitar e agradecer a colaboração dos respondentes.

De facto, segundo Pardal e Correia (1995: 63), “é fundamental que um questionário seja apresentado através de uma nota introdutória, explicando-se aos inquiridos o objectivo do mesmo”.

O nosso questionário (ver Anexo 1) era composto maioritariamente por questões abertas, uma vez que considerámos que seriam estas as que melhor se adequariam aos nossos propósitos de conhecer as representações dos sujeitos.

Uma parte substancial das questões era seguida por outra questão, em que se solicitava ao inquirido a justificação da resposta dada, no intuito de aprofundarmos o conhecimento sobre as suas representações relativamente ao assunto abordado.

O questionário apresentava também algumas questões fechadas, através das quais se visava a obtenção de uma resposta definida por parte do respondente.

Incluía ainda algumas questões semi-abertas, que permitiam ao inquirido, expressar a sua opinião, em termos de valoração qualitativa, através do recurso a uma escala adequada.

Era constituído por três partes, compreendendo 24 perguntas, algumas das quais foram subdivididas em alíneas, o que perfaz um total de 28 questões.

Cada uma das partes compreendia um conjunto de perguntas que visavam uma mesma temática.

A primeira parte do questionário – intitulada *Dados pessoais* – referia-se à caracterização dos respondentes.

Incluía seis questões (algumas das quais apresentavam subdivisões), através das quais visávamos obter dados sobre os inquiridos com vista a proceder à sua caracterização.

Pretendia-se nomeadamente apurar:

- a sua idade (Questão 1);
- o tipo de formação académica que possuíam e a instituição de formação em que a tinham obtido (Questão 2);
- a sua experiência profissional, representada pelo tempo de serviço (Questão 3);
- o cargo desempenhado (Questão 4) e o tempo de permanência no desempenho do mesmo (Questão 5).

Esta primeira parte do questionário terminava por um conjunto de perguntas através das quais se procurava:

- averiguar se o inquirido possuía alguma formação passível de influenciar o desempenho do seu cargo (Questão 6);
- em caso afirmativo, qual a natureza dessa formação e em que instituição tinha sido obtida (Questão 6.1.);
- ainda qual poderia ser o contributo dessa formação para um melhor desempenho do respectivo cargo (Questão 6.2).

A segunda parte do questionário incidia sobre as funções desempenhadas pelos responsáveis educativos inquiridos e a sua natureza supervisiva.

Intitulava-se *Funções desempenhadas e sua natureza supervisiva* e compreendia sete questões (incluindo subdivisões).

Através das Questões 7 e 8, pretendia-se determinar quais eram as representações dos responsáveis educativos inquiridos sobre as características das funções por si exercidas e as razões em que se apoiavam para fazer essa caracterização.

As Questões 9 e 10 permitir-nos-iam determinar se os responsáveis educativos inquiridos atribuíam uma natureza supervisiva às funções por si exercidas e as razões em que se apoiavam.

A Questão 11 levava os responsáveis educativos a definir a natureza das eventuais funções supervisivas por si exercidas avaliando um conjunto de sete afirmações com recurso a uma escala de cinco graus.

Através da Questão 12, pretendia-se apurar se os responsáveis educativos consideravam que os cargos por si exercidos lhes permitiam desempenhar um papel inovador na construção de uma “nova escola” e em que razões apoiavam as suas respostas.

Na Questão 13, pedia-se aos inquiridos para justificarem a resposta dada à questão anterior.

A terceira parte do questionário versava a problemática da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Intitulava-se *Transversalidade da língua portuguesa* e era constituída por doze questões (incluindo subdivisões).

A Questão 14 permitia determinar as finalidades que os inquiridos atribuíam ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa, mediante o recurso a uma série de afirmações, que deveriam ser avaliadas recorrendo a uma escala de cinco graus.

A Questão 15 pedia a justificação das respostas dadas à questão anterior.

A Questão 16 inquiria os respondentes sobre o contributo das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da língua portuguesa (partindo do princípio de que este seria principalmente

responsabilidade da área curricular disciplinar do mesmo nome) e, na Questão 17, pedia-se que justificassem a resposta dada.

Na Questão 18, pedia-se aos inquiridos para indicarem as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, mais relacionadas com a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e, na Questão 19, para justificarem a resposta dada.

Nas Questões 20 e 21, solicitava-se aos inquiridos que indicassem se consideravam (ou não) que as suas concepções sobre a transversalidade da língua portuguesa podiam influenciar as práticas dos outros docentes e a justificação da resposta dada.

As Questões 22.1. e 22.2. destinavam-se a determinar as representações dos inquiridos relativamente às consequências das dificuldades dos alunos em compreensão na leitura, em termos do seu sucesso escolar e da sua integração social.

Com as Questões 23 e 24, procurava-se determinar as suas representações relativamente ao contributo do exercício das suas funções para uma melhor operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e as razões em que apoiavam as suas concepções.

A pesquisa e a revisão bibliográfica relacionadas com as temáticas a abordar, assim como o nosso conhecimento relativo a estas e o conhecimento implícito do meio, permitiram a elaboração de um questionário-piloto.

Este foi validado através da sua aplicação a alguns responsáveis educativos que desempenhavam cargos semelhantes aos daqueles que desejávamos inquirir.

A análise das respostas dadas, as reacções dos respondentes e também as suas observações permitiram-nos introduzir algumas modificações, quer no modo de formulação das questões, quer na organização geral do questionário.

Uma vez construída a versão definitiva do questionário, passámos à sua aplicação.

Distribuímos quinze questionários e foram-nos entregues treze, devidamente preenchidos.

4.2.3.2. A entrevista

A propósito das vantagens deste método, Bell (1997: 118) refere que a entrevista possibilita aceder a “informações que uma resposta escrita nunca revelaria, [pois] uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada”.

Para Fortin (1999: 245), “a entrevista é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objectivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas”.

No nosso estudo, a entrevista foi fundamentalmente usada para complementar a recolha de dados feita através do questionário.

Foram entrevistados três responsáveis educativos.

Obviamente, os entrevistados foram seleccionados de entre os responsáveis educativos que tinham respondido ao nosso questionário. Foram apurados os respondentes cujas respostas nos pareceram dignas de aprofundamento, ou porque não tinham respondido a partes do questionário, ou porque as respostas por eles dadas nos tinham suscitado dúvidas, ou ainda para explorarmos melhor determinadas representações.

Foi aplicada uma entrevista de tipo semi-estruturado.

Assim procedeu-se à elaboração prévia de um guião orientador da entrevista (cf. Anexo 2).

Consideramos que este permite seguir uma estrutura que ajuda o entrevistador e o entrevistado a não se desviarem dos objectivos a seguir no trabalho.

Nesse guião, foram incluídas questões destinadas a todos os entrevistados (10 questões) e outras especificamente destinadas àqueles cujas representações queríamos aprofundar (6 questões).

O guião era constituído por quatro blocos temáticos.

O primeiro destes blocos tinha por objectivo proceder à legitimação da entrevista, mostrando a sua importância para a concretização do estudo, e

permitir ao entrevistado a formulação de questões que considerasse relevantes para uma melhor contextualização da entrevista.

O segundo bloco de questões visava obter informação complementar sobre as funções desempenhadas pelos responsáveis educativos e a sua natureza supervisiva.

Compreendia um conjunto de questões destinadas a todos os entrevistados, relativas:

- ao seu entendimento sobre o conceito de *supervisão*;
- a uma eventual vertente supervisiva associada ao cargo que exerciam;
- a formação em supervisão e instituições que a dispensassem;
- ao interesse desta formação.

Este bloco incluía ainda três questões dirigidas só a dois dos respondentes à entrevista, com o intuito de complementarem a informação fornecida no questionário.

Versavam sobre:

- a possibilidade da formação em supervisão ser útil ao desempenho do respectivo cargo e razões;
- a existência de uma vertente supervisiva associada ao seu cargo e razões;
- o possível contributo do desempenho do seu cargo para o exercício de um papel inovador na “construção” de uma nova escola.

O terceiro bloco, intitulado *Transversalidade da língua portuguesa*, apresentava questões dirigidas a todos os entrevistados e relativas:

- às vantagens de um ensino transversal da língua portuguesa;
- às consequências das dificuldades dos alunos em comunicação escrita para o seu sucesso escolar e integração social e razões das opiniões apresentadas;
- ao contributo das disciplinas da área de Expressões para um melhor domínio da língua portuguesa;
- à importância de dispensar formação sobre a problemática da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa aos docentes.

Havia também algumas questões dirigidas apenas a alguns dos responsáveis educativos entrevistados, relativas:

- à importância do ensino/aprendizagem da língua portuguesa;
- à influência que os responsáveis educativos podem exercer sobre os outros docentes, no sentido da promoção da transversalidade da língua portuguesa.

O último bloco dizia respeito à importância do questionário e tinha por objectivo determinar se este tinha propiciado aos inquiridos momentos de reflexão sobre a problemática da supervisão e da promoção da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

A entrevista foi concluída com os agradecimentos da investigadora e a garantia de salvaguarda da confidencialidade.

4.2.4. Procedimentos usados na análise dos dados

Após a recolha de dados, foi necessário proceder à análise e interpretação dos mesmos.

O seu tratamento obedeceu a uma determinada sequência. Em primeiro lugar, organizaram-se os dados, tendo-se posteriormente procedido à sua análise e subsequente interpretação, no sentido de tentar apurar/ perceber o sentido das respostas dadas pelos inquiridos.

O tratamento dos dados implicou o uso de técnicas como a análise de conteúdo.

De acordo com Amado (2000: 54), a análise de conteúdo é “uma técnica que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações, sendo da responsabilidade do investigador a criação de um sistema de codificação que permita a organização dos dados recolhidos no sentido de identificar nos mesmos regularidades e padrões.”

Segundo Pardal e Correia (1995: 73), a análise de conteúdo pretende “a análise das ideias, e não das palavras através das quais elas são expressas. Há

que levantar e analisar expressões e termos usados na ‘comunicação’, não apenas num plano geral. Mas destacando os vocábulos ou expressões chave”.

Utilizando o método de análise de conteúdo, o investigador tem a possibilidade de, partindo de critérios que incidem sobre a organização interna do discurso, analisar as referências ideológicas que lhe estão subjacentes.

Como é acima referido, na nossa investigação, iniciámos o processo de recolha de dados através de um questionário, sendo a informação recolhida a partir deste complementada com base em elementos recolhidos através das entrevistas.

Começámos por fazer uma primeira leitura de todas as respostas dadas ao questionário, de modo a podermos ter uma ideia global sobre a informação obtida.

De seguida, procedemos a uma leitura mais atenta das respostas, de modo a começarmos a encontrar pistas que nos permitissem iniciar a organização dos dados obtidos, agrupando-os em grandes categorias.

Após esta fase, iniciámos a construção das categorias de análise, agrupando as unidades de registo similares e diferenciando as restantes.

Nas respostas dadas a algumas questões encontrámos unidades de registo que entendemos não se poderem considerar “correctas” no contexto em que se inseriam. Foram incluídas na categoria “Nulas”.

O processo de definição das categorias e de identificação das unidades de registo a elas associadas foi moroso e complexo, tendo requerido várias e subsequentes leituras das informações recolhidas, com avanços e retrocessos.

A denominação dada às categorias definidas procura reflectir qual o tópico de estudo que se pretendia atingir através da questão em causa.

De seguida, procedemos à análise e interpretação dos dados, quer os relativos à vertente da supervisão, quer os referentes à vertente da promoção da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Para uma melhor compreensão da análise feita, construímos quadros que a sintetizassem e que se apresentam no capítulo relativo à análise e interpretação dos dados recolhidos.

5.1. Análise das respostas dadas ao questionário

Vamos começar pela análise dos dados recolhidos a partir das respostas dadas pelos responsáveis educativos inquiridos ao questionário por nós elaborado, que tinha como finalidade caracterizá-los e recolher informações relativas às suas representações sobre a natureza das funções que desempenhavam, a existência de uma componente supervisiva nestas e ainda a natureza e a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Responderam a este questionário doze responsáveis educativos, pertencentes a agrupamentos de escolas dos concelhos de Aveiro, Estarreja, Murtosa e Ovar. E um responsável educativo de uma instituição privada também pertencente ao concelho de Aveiro.

Vamos proceder à análise dos dados recolhidos, tendo em conta a estrutura do questionário.

Chamamos a atenção para o facto de que, sempre que necessitarmos de referir individualmente um dos inquiridos, usaremos um código compreendendo a sigla RE (Responsável Educativo) e um número de ordem: por exemplo, RE7.

5.1.1. Caracterização dos inquiridos

A primeira parte do questionário visava a obtenção de informações relacionadas com os dados pessoais dos inquiridos, com vista a uma mais fácil caracterização da nossa população-alvo.

Assim, a partir das respostas dadas à Questão 1, verificámos em que faixas etárias se situavam os nossos inquiridos.

Idade	Nº de inquiridos	%
25- 30	0	0
31-35	2	15,38%
36-40	2	15,38%
41-45	6	46,15%
46-50	2	15,38%
51-55	1	7,69%
Total	13	100%

Quadro 1 – Caracterização dos inquiridos quanto à idade

Como podemos constatar, uma boa parte dos nossos inquiridos (seis pessoas, correspondendo a 46,15%), situavam-se na faixa etária compreendida entre os 41 e os 45 anos. Igual número de inquiridos encontrava-se repartido por três outras faixas etárias, ou seja, dois inquiridos tinham idades compreendidas entre os 31 e os 35 anos, outros dois entre os 36 e os 40 anos e ainda outros dois entre os 46 e os 50 anos. Na faixa etária dos 51 aos 55 anos, havia apenas um inquirido.

Por conseguinte, tratava-se de profissionais certamente já com bastantes anos de experiência.

Através da Questão 2, pretendia-se obter dados sobre a formação académica dos indivíduos, nomeadamente:

- de que graus académicos eram titulares;
- em que instituições tinham obtido esses graus académicos;
- qual a designação do(s) curso(s) correspondente(s).

Assim, em resultado da análise destes dados, elaborámos dois quadros.

O Quadro 2 refere-se aos graus académicos de que os nossos inquiridos eram titulares.

Grau académico dos inquiridos	Nº de inquiridos	%
Licenciatura	10	76,92%%
Curso Formação Especializada	3	23,07 %
Mestrado	0	0,0%
Doutoramento	0	0,0%
Total	13	100%

Quadro 2 – Caracterização dos inquiridos quanto à formação académica

Pela análise dos dados, verifica-se que todos os nossos inquiridos possuíam grau de licenciado e alguns tinham graus académicos ao nível da pós-graduação. Assim, três dos inquiridos declararam serem também detentores de um Curso de Formação Especializada (15,38%).

É também de referir que, para uma percentagem importante dos inquiridos com habilitações para leccionar no 1º Ciclo do Ensino Básico (53,84%), o grau de licenciatura tinha sido obtido a partir da junção de uma formação de base (obtida no Magistério Primário ou através da conclusão de um bacharelato para formação de professores primários) com a conclusão de um Curso de Complementos de Formação Científica e Pedagógica para formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tal situação decorre do facto de, a partir de 1999, a legislação ter estabelecido que eram necessárias habilitações a nível de licenciatura para se poder leccionar no 1º Ciclo do Ensino Básico.

No Quadro 3, registámos informação reunida relativamente aos cursos concluídos pelos nossos inquiridos e às instituições de formação onde os tinham obtido.

Capítulo V- Análise dos dados

Curso frequentado	Nº	%	Instituição onde o obteve	Nº	%
Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo	1	7,69%	Universidade de Aveiro	1	7,69%
Curso do Magistério Primário ----- Curso de Complementos de Formação Científica e Pedagógica para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	1	7,69%	Magistério Primário de Aveiro ----- Universidade de Aveiro	1	7,69%
Licenciatura em Professores do Ensino Básico – Variante de Educação Física	1	7,69%	Escola Superior de Educação de Coimbra	1	7,69%
Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico - Variante de Educação Visual e Tecnológica	1	7,69%	Escola Superior de Educação do Porto	1	7,69%
Filosofia	1	7,69%	Universidade de Coimbra	1	7,69%
Curso do Magistério Primário ----- Complementos Formação	5	38,46%	Magistério Primário de Aveiro ----- Instituto Jean Piaget	5	38,46%
História	2	15,38%	Universidade do Porto ----- Universidade de Coimbra	1 ---- 1	7,69% ----- 7, 69%
Bacharelato em Professores do Ensino Primário ----- Curso de Complementos de Formação	1	7,69%	Universidade de Aveiro ----- Universidade Aberta	1	7,69%
Total	13	100%		13	100%

Quadro 3 – Cursos concluídos pelos inquiridos e instituições frequentadas

A partir do quadro acima apresentado, verifica-se que a maioria dos nossos inquiridos (sete pessoas, correspondendo a 53,84%) possuíam uma formação de base constituída por um Curso do Magistério Primário ou um Bacharelato, tendo posteriormente concluído um Curso de Complementos de Formação Científica e Pedagógica para a formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Um dado relevante a inferir deste tipo de formação é que, normalmente, decorreu bastante tempo entre o primeiro período de formação e o segundo, funcionando o Curso de Complementos de Formação Científica e Pedagógica como fonte de actualização de conhecimentos e reajustamento das competências profissionais à realidade do momento.

Verificámos ainda que do grupo dos nossos inquiridos faziam parte mais três pessoas com formação específica para a docência no 1º ciclo do Ensino Básico, mas que, no entanto, possuíam formações diferenciadas: uma delas tinha concluído um curso que já conferia o grau de licenciado e duas outras, cursos direccionados para a leccionação ao 1º e/ou ao 2º Ciclos do Ensino Básico. Estas últimas formações referiam-se a áreas distintas: uma à Educação Física e outra à Educação Visual e Tecnológica (no caso do 2º Ciclo).

A partir da análise feita, podemos verificar também que três dos inquiridos (23,07%) não possuíam uma formação especificamente vocacionada para a docência no 1º Ciclo do Ensino Básico (sendo dois licenciados em História, correspondendo a 15,38%, e um em Filosofia, correspondendo a 7,69%).

Pensamos ser importante chamar a atenção para o facto de que isto acontece, porque se trata de um questionário aplicado a professores que ocupavam cargos que implicavam responsabilidades relacionadas com diversos níveis de ensino, entre os quais se incluía o 1º Ciclo do Ensino Básico, e não exclusivamente a professores que efectivamente leccionassem neste nível de ensino.

No que concerne à instituição que tinham frequentado para a obtenção dos cursos, cinco inquiridos (38,46%) tinham feito a primeira parte da sua formação numa Escola do Magistério Primário, tendo depois concluído Cursos de Complementos de Formação Científica e Pedagógica para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico numa instituição de Ensino Superior privada. Dos

restantes inquiridos, dois (15,38%) tinham frequentado o Ensino Superior Politécnico e quatro (30,76%) o Ensino Superior Universitário, todos eles concluindo cursos de licenciatura.

Havia ainda um inquirido que tinha frequentado o Ensino Superior Universitário, tendo primeiro obtido uma formação a nível de Bacharelato e, posteriormente, frequentado um Curso de Complementos de Formação, que lhe conferiu o grau de licenciado.

Um outro inquirido tinha concluído uma Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, no ensino superior universitário.

Parece-nos ser importante chamar a atenção para o facto de os nossos inquiridos com habilitações para a docência no 1º Ciclo do Ensino Básico terem perfis muito diferenciados no que concerne quer ao tipo de formação obtido, quer à instituição onde esta tinha sido obtida.

Seguidamente, pretendia-se aferir qual o tempo de serviço de cada docente inquirido, até 31 de Agosto de 2006.

No Quadro 4, apresentamos os dados recolhidos:

Tempo de serviço	Nº de inquiridos	%
- 5 anos	1	7,69%
5-10 anos	2	15,38%
11-15 anos	2	15,38%
16-20 anos	4	30,77%
Mais de 20	4	30,77%
Total	13	100%

Quadro 4 – Caracterização dos inquiridos quanto ao tempo de serviço

Como podemos verificar, dos nossos inquiridos, dez tinham mais de 10 anos de serviço e a maior parte (oito inquiridos, correspondendo a 61,54%) inseria-se equitativamente no intervalo de 16-20 anos ou no de “mais de 20 anos” (para cada um dos grupos, quatro inquiridos, correspondendo a 30, 77%). Esta constatação permitiu-nos considerar que estávamos perante um grupo de docentes, na sua maioria, com bastante experiência.

O Quadro 5 refere-se aos dados obtidos a partir das respostas dadas à Questão 4, que permitiria identificar os cargos desempenhados pelos nossos inquiridos.

Cargo desempenhado	Nº de ocorrências	%
Presidente do Conselho Executivo	2	13, 33%
Presidente do Conselho Pedagógico	3	20%
Vice-Presidente do Conselho Executivo para o 1º Ciclo do Ensino Básico	5	33,33%
Coordenador do 1º Ciclo do Ensino Básico	2	13,33%
Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico	3	20
Total	15	100%

Quadro 5 – Caracterização dos inquiridos quanto aos cargos desempenhados

Dado que alguns dos nossos inquiridos desempenhavam mais do que um cargo, o número de ocorrências de respostas ascendia a quinze.

De facto, um dos nossos inquiridos desempenhava simultaneamente os cargos de Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico e outro, por trabalhar no ensino privado, assumia simultaneamente cargos equivalentes aos de Vice-Presidente do Conselho Executivo para o 1º

Ciclo do Ensino Básico e de Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Pela análise do quadro, constata-se que, da amostra conseguida, o cargo que contava com maior número de ocorrências era o de Vice-Presidente do Conselho Executivo para o 1º Ciclo do Ensino Básico, com cinco ocorrências (33,33%), logo seguido pelos cargos de Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo e Presidente do Conselho Pedagógico, com três ocorrências cada um (correspondendo a 20%, em cada caso). Os cargos que contavam com menor número de ocorrências eram o de Presidente do Conselho Executivo e o de Coordenador do 1º Ciclo do Ensino Básico (tendo sido registadas apenas duas ocorrências para cada um destes cargos, correspondendo a 13,33%).

Dentro da gama de cargos que os inquiridos exerciam, os de Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico podem ser exercidos por docentes com formação para qualquer um dos três ciclos que constituem o Ensino Básico no sistema educativo português, dado serem exercidos em agrupamentos de escolas verticais, que envolvem esses três ciclos de ensino. Constitui excepção o caso da instituição de ensino privada.

O mesmo já não acontece com os cargos de Coordenador do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico ou ainda o de Vice-Presidente do Conselho Executivo para a área do 1º Ciclo do Ensino Básico, que, no sistema de ensino público, devem ser ocupados por docentes com formação específica para este ciclo de ensino.

Pela análise dos dados feita, chegámos à conclusão de que, no ensino privado, tal não se verifica, pois a inquirida que se encontrava a exercer funções neste âmbito e que ocupava um cargo equivalente a Vice-Presidente do Conselho Executivo para o 1º Ciclo do Ensino básico e Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, não possuía uma formação de base direccionada para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Pretendíamos, de seguida, verificar, através da Questão 5, qual o tempo de permanência no desempenho do cargo.

Para melhor podermos visualizar os dados recolhidos, elaborámos o Quadro 6:

Tempo de permanência no cargo	Nº de inquiridos	%
- 5 anos	11	84,61%
5-10 anos	2	15,38%
11-15 anos	0	0
16-20 anos	0	0
Mais de 20	0	0
Total	13	100%

Quadro 6 – Tempo de permanência dos inquiridos no desempenho do cargo

Pudemos constatar que a grande maioria dos nossos inquiridos ocupava os cargos há menos de 5 anos (onze inquiridos, correspondendo a 84,62%), havendo apenas dois indivíduos que tinham desempenhado o cargo durante um período de tempo compreendido no intervalo de “5 a 10 anos”.

Pela informação recolhida a partir das respostas dadas ao questionário, podemos dizer que estes dois inquiridos eram o docente que trabalhava numa escola particular e exercia os cargos correspondentes a Vice-Presidente do Conselho Executivo para o 1º Ciclo do Ensino Básico e Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico e o que desempenhava em simultâneo os cargos de Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico.

Através da Questão 6 e da Questão 6.1., pretendíamos saber se os inquiridos possuíam algum tipo de formação que considerassem relevante para o desempenho dos cargos que exerciam, assim como obter informação sobre qual seria esta formação e a instituição em que havia sido obtida.

A partir da informação recolhida, elaborámos o Quadro 7:

Capítulo V- Análise dos dados

Cargo desempenhado	Nº	%	Formação	%	Tipo de formação	Instituição de formação
Presidente do Conselho Executivo	2	13,33%	2	33,33%	Diploma de Estudos Superiores Especializados em Gestão e Administração Escolar Curso de Valorização Técnica orientado para a Administração Escolar Curso de Formação Especializada em Administração Escolar	Instituto Superior Jean Piaget Instituto Nacional de Administração Instituto Superior de Educação e Trabalho
Presidente do Conselho Pedagógico	3	20%	1	16,66%	Curso de Valorização Técnica orientado para a Administração Escolar Curso de Formação Especializada em Administração Escolar	Instituto Nacional de Administração Instituto Superior de Educação e Trabalho
Vice-Presidente do Conselho Executivo para o 1º Ciclo do Ensino Básico	5	33,33%	1	16,66%	Curso de Formação Especializada em Supervisão Curso de Formação Especializada em Investigação em Didáctica	Universidade de Aveiro
Coordenador do 1º Ciclo do Ensino Básico	2	13,33%	0	0,0%		
Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico	3	20%	2	33,33%	Curso de Formação Especializada em Supervisão (2 inquiridos) Curso de Formação Especializada em Investigação em Didáctica (só 1 dos inquiridos)	Universidade de Aveiro
Total	15	100%	6	100%		

Quadro 7 – Formação específica para o desempenho do cargo e instituição frequentada

Pela análise dos dados acima apresentados, podemos concluir que os dois inquiridos que desempenhavam o cargo de Presidente do Conselho Executivo consideraram possuir formação relevante para o desempenho desse cargo, verificando-se, no entanto, que essa formação era de índole variada e conferia graus académicos diferenciados.

Um dos inquiridos tinha obtido um “Diploma de Estudos Superiores Especializados”, formação que conferia o grau de licenciado, no período em que a habilitação necessária para leccionar no 1º Ciclo do Ensino Básico era o Bacharelato. O outro inquirido, que era simultaneamente Presidente do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas, referia como formação relevante para o desempenho destes cargos um Curso de Valorização Técnica e um Curso de Formação Especializada.

Relativamente aos cinco inquiridos ocupando o cargo de Vice-Presidente do Conselho Executivo para o 1º ciclo do Ensino Básico, pode verificar-se que apenas um considerava possuir formação relevante para o desempenho desses cargos, dado ter concluído dois Cursos de Formação Especializada: um em Supervisão e o outro em Investigação em Didáctica.

Dos três inquiridos exercendo o cargo de Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo, dois consideravam possuir formação relevante para o seu desempenho: um era o docente que tinha concluído dois Cursos de Formação Especializada, o outro era detentor de um Curso de Formação Especializada em Supervisão.

Em suma, verifica-se que dos treze inquiridos, apenas quatro (30,76%) consideravam possuir formação relevante para o desempenho dos respectivos cargos.

É de realçar também o facto de o tipo de formação ser diferenciada, pois, embora predominasse a formação especializada (obtida por três dos inquiridos, correspondendo a 75%), um deles refere como formação relevante para o desempenho do seu cargo o curso de Estudos Superiores em Gestão e Administração Escolar, do Instituto Jean Piaget, que frequentou após o curso do Magistério Primário e que lhe conferiu equivalência ao grau de licenciatura.

Outro dos inquiridos, além do curso de Formação Especializada em Administração Escolar, refere ainda um Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar.

As instituições onde os inquiridos obtiveram a sua formação são também variadas, sendo que dois dos inquiridos com formação especializada a tinham obtido na Universidade de Aveiro, um outro no Instituto Superior Jean Piaget e o restante tinha obtido as duas formações por si mencionadas, respectivamente no Instituto Nacional de Administração e no Instituto Superior de Educação e Trabalho.

Com a Questão 6.2., pretendia-se apurar, em relação às pessoas que consideravam deter formação passível de as influenciar no desempenho do seu cargo, qual lhes parecia ser o contributo dessa formação para um melhor desempenho das suas funções.

A informação recolhida foi reunida no Quadro 8:

Contributo da formação referida para um melhor desempenho do cargo ocupado	Nº de ocorrências	%
Mais conhecimentos	1	20%
Novas perspectivas	2	40%
Incremento da reflexão	2	40%
Total	5	100%

Quadro 8 – Contributo da formação recebida para o desempenho do cargo

As razões apontadas podem enquadrar-se em três categorias, duas delas com igual percentagem de unidades de registo.

Assim, para definir a primeira categoria – *Mais conhecimentos* –, foi considerada a seguinte resposta: “*Alargamento e aprofundamento do campo de saberes de técnicas e de experiências*”.(RE4).

Para a categoria *Novas perspectivas*, tivemos em conta duas respostas:

1) “*a formação na área da Supervisão contribuiu para uma outra forma de olhar a minha função no que concerne à atenção aos aspectos inerentes ao processo ensino-aprendizagem, tais como a importância da atenção aos*

contextos, à personalidade, às relações interpessoais que se estabelecem, mas também em relação ao tipo de coordenação que se pode (e deve) instituir. A formação na área da Investigação em Didáctica possibilitou-me também um olhar mais atento à minha prática lectiva, às estratégias utilizadas.” (RE9);

2) ”Esta formação possibilitou-me ter outros instrumentos, outra visão no desempenho do meu cargo; possibilitou-me encarar a supervisão numa perspectiva mais abrangente e mais dinâmica e encará-la como fundamental na relação que estabeleço com os meus pares.” (RE11).

Quanto à nossa última categoria, respeitante ao *Incremento da reflexão*, tivemos em conta as seguintes respostas:

1) ”Ambas as formações contribuíram, de uma forma geral, para o (re) pensar reflexivo, crítico e atento das minhas funções profissionais mas também do meu modo de ser (enquanto) pessoa.” (RE9).

2) “enraizamento da prática reflexiva, exercida de forma continuada e sustentada.” (RE4).

Parece-nos, portanto, que podemos salientar que estes inquiridos consideraram importantes as formações por eles referidas em termos do seu contributo para a aquisição de novas competências e de novas ferramentas úteis para o desempenho das suas funções.

Após a análise das respostas dadas às questões incluídas nesta primeira parte do questionário, pudemos verificar que este grupo de inquiridos era bastante heterogéneo ao nível da idade, verificando-se uma predominância de docentes com idades compreendidas entre os 41 e os 45 anos (seis pessoas correspondendo a 46,51%).

Constatámos que a maioria dos inquiridos (dez docentes, correspondendo a 76,92%) tinha mais de dez anos de serviço, o que significa que tinham bastante experiência profissional.

No entanto, relativamente ao tempo de permanência no (s) cargo (s) que desempenhavam, a maioria (11 inquiridos, correspondendo a 84,61%) exercia-o (s) há menos de cinco anos.

No que se refere ao grau académico, todos os nossos inquiridos eram licenciados (embora tendo obtido formações diversificadas) e três deles eram também detentores de um curso de formação especializada.

Havia quatro inquiridos que consideraram possuir formação específica para o desempenho do(s) cargo(s) que exerciam e que esta formação era importante por lhes ter trazido mais conhecimentos e lhes ter apontado novos caminhos a seguir.

5.1.2. Funções desempenhadas e sua natureza supervisiva

Através das questões incluídas na segunda parte do questionário, pretendíamos aferir as representações dos nossos inquiridos relativamente às funções que desempenhavam, assim como perceber se estes consideravam existir ou não, nessas funções, uma componente de cariz supervisivo.

Através da Questão 7, pretendia-se obter dos inquiridos uma caracterização das funções por estes exercidas junto dos outros professores, e, na Questão 8, pedia-se aos inquiridos que justificassem a sua resposta.

No entanto, quando procedemos à leitura das respostas e começámos a analisá-las, apercebemo-nos de que muitos dos nossos inquiridos tinham apresentado a justificação das suas funções aquando da resposta à Questão 7, isto é, justificavam-se, ao mesmo tempo que as caracterizavam. Tal facto levou a que, em muitos casos, a Questão 8 fosse deixada sem resposta (por três dos inquiridos, 23,07%) ou obtivesse respostas que tivemos que considerar nulas, por entendermos que não se enquadravam no que a questão pedia (três das respostas).

Por tal razão, resolvemos proceder à análise das respostas considerando as duas questões em simultâneo.

No quadro seguinte, apresentam-se alguns dos dados obtidos:

Caracterização das funções exercidas junto de outros professores e respectiva justificação	Nº de ocorrências	%
Supervisão	10	52,63%
Direcção/gestão	4	21,05%
Divulgação/transmissão de informações	4	21,05%
Avaliação/responsabilização	1	5,26%
Total	19	100%

Quadro 9 – Caracterização das funções desempenhadas junto de outros professores e respectiva justificação

Podemos constatar que o número de ocorrências se eleva a dezanove, uma vez que algumas respostas foram por nós associadas a duas categorias.

Podemos igualmente verificar que, na sua maioria (10 pessoas, correspondendo a 52,63%), os nossos inquiridos consideravam que a função que exerciam assumia um carácter supervisoivo.

É de realçar que o vocábulo “*supervisão*” é referido sete vezes (considerando as respostas dadas às Questões 7 e 8), sendo as restantes ocorrências expressas em unidades de registo que nos remetem para esta categoria, como sejam “*funções de supervisora*” ou “*supervisionar as actividades que vão decorrendo e os projectos em que nos encontrámos envolvidos*”.

Observámos ainda que, nas respostas obtidas, são utilizados repetidamente termos (como, por exemplo: *coordenação*, *orientação* ou até *direcção*), que, embora variados, remetem para aspectos que se podem enquadrar no âmbito de uma vertente supervisoiva.

Na nossa opinião, a utilização destes diversos termos prender-se-ia com o facto de os nossos inquiridos considerarem o conceito de *supervisão* de perspectivas diferenciadas e ainda com a necessidade de o enquadrar na função específica que cada responsável educativo exercia.

Transcrevemos uma resposta elucidativa, dada por um inquirido (RE11) que ocupa o cargo de Coordenador do Conselho de Docentes: “*considero-as funções de coordenação no sentido em que tento conciliar as diferentes opiniões*”

na tentativa de obter um consenso, de supervisão porque me cabe também o papel de estar atenta ao que os professores pensam.”

Chama-se ainda a atenção do leitor para o facto de numa resposta ser referido “*controlo/supervisão*”, o que terá a ver com o facto de este inquirido ocupar o cargo de Presidente do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico, o que poderá levar a que, na sua visão do desempenho das suas funções, se acentue o aspecto do “*controlo*”, no sentido em que lhe são imputadas por inerência do cargo, responsabilidades específicas nesta área.

Das outras categorias, duas delas foram indicadas por igual percentagem de inquiridos (quatro inquiridos, correspondendo a 21,05 %).

Os inquiridos cujas respostas foram associadas à categoria *Direcção/gestão* exerciam todos cargos que dão relevo a estas vertentes. Estes inquiridos desempenhavam funções de Presidente do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico, Vice-Presidente do Conselho Executivo para o 1º Ciclo do Ensino Básico e Presidente do Conselho Pedagógico.

A título de exemplo, referimos a resposta de um inquirido, que exercia as funções de Vice-Presidente do Conselho Executivo para o 1º Ciclo do Ensino Básico: “*organização da distribuição de serviço do pessoal docente*” (RE12).

Associámos à categoria *Divulgação/transmissão de informação* respostas como, por exemplo, a dada por um inquirido que ocupava o cargo de Coordenador do Conselho de Docentes do 1º ciclo do Ensino Básico e que referia, como fazendo parte das suas atribuições, “*dar a conhecer aos colegas o que é publicado a nível de legislação ou definido pelo Conselho Pedagógico da escola*” (RE13), e a dada por um outro inquirido, que era Vice-Presidente do Conselho Executivo para o 1º Ciclo do Ensino Básico, e que caracterizava as suas funções com base na “*transmissão de normativos legais*”.(RE7).

Apesar de só uma pessoa ter referido a *avaliação* como sendo uma componente integrante das suas funções, considerámos importante assinalar esta categoria, porque, sendo esse inquirido Presidente do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico, pensamos que a avaliação é uma faceta importante das suas funções.

Relativamente à Questão 9 (*“Considera que essas funções o levam a ser um supervisor de professores?”*), na sequência da análise dos dados, elaborámos o **Quadro 10**:

Considera que essas funções o levam a ser um supervisor de professores?	Nº de inquiridos	%
Sim	12	92,30%
Não	1	7,69%
Total	13	100%

Quadro 10 – Representações relativas à natureza supervisiva das funções exercidas

Verificamos que, apesar de serem dez os inquiridos que consideraram a existência de uma componente de supervisão quando caracterizaram as funções que exerciam (nas suas respostas às Questões 7 e 8), quando lhes foi colocada directamente a questão, apenas um dos treze inquiridos não considerava que existia esta componente no exercício das suas funções.

Este inquirido exercia o cargo de Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, funções estas que implicam que participe nas reuniões do Conselho Pedagógico e que nelas exponha questões relacionadas com a sua função, ou que destas traga informações/decisões susceptíveis de interferirem com a articulação curricular no 1º ciclo do Ensino Básico, cumprindo-lhe nomeadamente zelar pela articulação e a uniformização dos procedimentos curriculares entre os quatro anos de escolaridade que constituem o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Portanto, a nosso ver e tendo em conta as funções que desempenha, o seu cargo implicaria uma vertente supervisiva.

O inquirido não justificou a sua resposta, não nos fornecendo assim qualquer razão para a sua opção.

No Quadro 11, apresentamos as justificações apresentadas pelos inquiridos que consideraram que as suas funções poderiam implicar uma componente supervisiva.

Justificações relativas à natureza supervisiva das funções exercidas	Nº de ocorrências	%
Supervisão	9	52,94%
Direcção/gestão	4	23,52%
Divulgação /transmissão de informações	1	5,88%
Avaliação/responsabilização	1	5,88%
Nulas	2	11,76%
Total	17	100%

Quadro 11 – Justificação da vertente supervisiva das funções exercidas

O número de ocorrências ascendeu a dezassete, porque alguns dos inquiridos deram respostas que nos permitiram a associação a mais do que uma categoria.

Apurámos que a maioria dos inquiridos indicou a categoria *Supervisão*.

Transcrevemos de seguida, a resposta dada por um inquirido que exercia os cargos de Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico como exemplo das que considerámos nesta categoria: “*supervisão dos recursos humanos e sua acção em contexto organizacional e na prossecução das finalidades dessa mesma organização.*” (RE4).

Pensamos que a sua justificação está directamente ligada aos cargos por ele desempenhados.

Consideramos que este item de registo também poderá ser associado à categoria *Avaliação*, pois, tendo em conta as funções que este inquirido desempenhava, quando supervisionava visando saber se os docentes cumpriam ou não as finalidades requeridas pelo contexto organizacional, estava também a avaliar, ainda que de forma implícita. A outra resposta que apresentamos como exemplo é: “*Considero-me um ‘supervisor de professores’, na medida em que entendo que um supervisor é um profissional que acompanha outros profissionais na sua prática e que os orienta no sentido de um exercício reflexivo, cuidado e atento das suas funções e que, de igual forma, se predispõe a aprender com os*

seus ‘supervisandos’, contribuindo, assim, para um efectivo crescimento profissional e pessoal de ambos (supervisor e ‘supervisando’).” (RE9).

Devemos salientar que esta colega, que exerce a sua actividade no ensino particular, assumindo cargos correspondentes a Vice-Presidente do Conselho Executivo e Coordenadora do Conselho de Docentes, é detentora de dois Cursos de Formação Especializada, um em Investigação em Didáctica e o outro em Supervisão, o que certamente contribuiu para que tivesse uma visão mais abrangente do espectro da supervisão, quer a nível teórico, quer quanto à sua operacionalização.

Por último, no que se refere à categoria *Direcção/gestão*, podemos salientar as seguintes unidades de registo: “*verificar tarefas e impor horários e regras*” e “*orientar e organizar o trabalho docente*”. (RE3).

Mais uma vez, as respostas dadas prendem-se directamente com os cargos assumidos pelos inquiridos e com as atribuições que estes implicam, sendo que a primeira resposta provém de um inquirido que ocupava o cargo de Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico e a segunda de um outro que era Vice-Presidente do Conselho Executivo para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Outro aspecto a considerar refere-se à existência de respostas que nos vimos obrigada a considerar nulas por, a nosso ver, não apresentarem justificações válidas.

Foi este o caso das seguintes respostas: “*É através deste intercâmbio que as dificuldades são conhecidas e superadas*” (RE2) e “*A postura, o empenho no trabalho e a tomada de decisões devem ser exercidas de forma exemplar de modo a que o supervisor se torne referência para os supervisandos.*” (RE6).

Através da Questão 11, pretendia-se que os inquiridos assinalassem o seu grau de concordância com afirmações apresentadas.

Com os dados obtidos, elaborámos o Quadro 12:

Capítulo V- Análise dos dados

	Nada (0)		Muito pouco (1)		Pouco (2)		Bastante (3)		Muito (4)	
Afirmações	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
11.1. O supervisor deve ser um “Mestre” que transmite o seu saber aos supervisandos, os quais o devem imitar.	6	46%	3	23%	1	7,69%	2	15,38%	1	7,69%
11.2. O supervisor deve informar os seus supervisandos sobre as competências que devem desenvolver e os objectivos educacionais a elas associados.	0	0,0%	1	7,69%	2	15,38%	1	7,69%	9	69,23%
11.3. O supervisor deve permitir que os seus supervisandos se constituam eles próprios em agentes dinâmicos, cabendo-lhe o papel de os ajudar a analisar e a repensar o seu desempenho.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	23,07%	10	76,92%
11.4. O supervisor deve ajudar os seus supervisandos a desenvolver capacidades e competências e a explorar os conhecimentos de que dispõem para	0	0,0%	1	7,69%	0	0,0%	2	15,38%	10	76,92%

resolverem os problemas que a actuação docente lhes apresenta, num clima de encorajamento.										
11.5. O supervisor deve apoiar os supervisandos e incentivá-los a reflectirem “na” e “sobre” a acção fomentando a reflexão dialogante sobre o observado e o vivido.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	30,76%	9	69,23%
11.6. O supervisor deve ter em consideração o contexto social, e as sinergias que se estabelecem na interacção que se cria entre a pessoa em desenvolvimento e o meio em que esta se insere.	0	0,0%	0	0,0%	1	7,69%	4	30,76%	8	61,53%
11.7. O supervisor deve considerar os seus supervisandos como parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos.	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	5	38,46%	8	61,53%

Quadro 12 – Caracterização da vertente supervisiva das funções exercida.

As afirmações que claramente se destacam, tendo obtido do maior número de inquiridos o máximo grau de concordância, são as afirmações 11.3. e 11.4. (dez sujeitos, correspondendo a 76,92%).

Ambas veiculam a ideia de que o supervisor deve ser um orientador, que fomenta a análise e a reflexão, incentivando os seu(s) supervisando(s) a explorar e desenvolver as suas competências e conhecimentos na resolução dos problemas que o quotidiano escolar envolve. Pensamos que a escolha mais pronunciada destas afirmações aponta para o facto de os nossos inquiridos valorizarem este tipo de atitude por parte de um provável supervisor.

Ou seja, para os nossos inquiridos o supervisor deve ser um formador atento, que saiba até que ponto deve exercer a sua acção de modo mais orientado, mas que saiba também “ler” os contextos específicos e, de acordo com estes e com as capacidades que o supervisando demonstra, ser capaz de lhe deixar “espaço” suficiente para que possa por si procurar e implementar as soluções mais adequadas à resolução do problema em questão.

Consideraríamos ainda que esta perspectiva de supervisor pressupõe que este seja capaz de estruturar a sua acção de maneira a inserir, no percurso dos supervisandos (de modo intencional), um conjunto de situações, que lhes permitam, através da resolução das mesmas, explorar as suas capacidades e, implicando-se activamente no processo, re-constituir o seu saber pessoal.

Podemos ainda salientar que as afirmações 11.5., 11.6. e 11.7. apresentam percentagens quase similares nas opções *Bastante* e *Muito*. Aliás, no caso dos 11.5. e 11.7., todos os inquiridos assinalaram uma destas duas opções. No que se refere à afirmação 11.6., apenas um assinalou outra opção, sendo esta *Pouco*.

Estes resultados parecem indicar que os nossos respondentes se revêem favoravelmente nas concepções supervisivas sustentadas por estas afirmações, o que considerámos ser muito positivo, na medida em que estas correspondem aos mais actuais entendimentos da perspectiva de supervisão.

Pretendem realçar a ideia de que o supervisando é não só um profissional, mas também uma pessoa em constante desenvolvimento, que deve ser incentivado a expressar as suas próprias opiniões.

No fundo, seguem o caminho referido por Alarcão e Tavares (2003: 37): “as dinâmicas sociais e, sobretudo a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interacção que se cria entre a pessoa em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação” devem ser tomadas em consideração dada a sua importância fulcral.

Deverá o supervisor fomentar estratégias para que os seus supervisandos sejam capazes de estabelecer com as diferentes situações que constituem o seu dia a dia profissional, uma reflexão dialogante de modo a encetarem, conforme Alarcão e Tavares (2003: 35), “a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção, e a reflexão sobre a reflexão na acção”, a qual, e de acordo com os autores acima citados (Alarcão e Tavares;2003:35), “provém da acção e é sistematizado pela reflexão”.

No âmbito deste estudo, em que supervisores e supervisandos são ambos adultos e profissionais já formados e em acção, os quais são parceiros da mesma comunidade profissional, e devem ter por objectivo o seu próprio desenvolvimento, enquanto pessoas e profissionais, assim como o dos seus pares, parece-nos importante que o supervisor tenha consciência de que o seu papel deve ser sobretudo o de dinamizador, formador e acompanhante do desenvolvimento qualitativo dos seus supervisandos.

De acordo com o pensamento de Alarcão e Tavares (2003: 149), os supervisores “do nosso tempo” devem ser líderes e enquanto tal, serem competentes para “fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais”, ou seja, devem ser “intelectuais transformadores”.

De acordo com o atrás exposto parece-nos que, sem dúvida, os responsáveis educativos dos agrupamentos de escolas serão os interlocutores privilegiados para desempenharem estas funções supervisivas.

A afirmação que apresentou uma percentagem mais alta de discordância por parte dos inquiridos foi a 11.1, com seis indivíduos (46%) a indicarem que não concordavam *Nada*, três a assinalarem *Muito pouco* (23%) e um a concordar

Pouco (7,69%), o que, no cômputo global, perfaz dez inquiridos (76,92%) que discordam desta afirmação.

Pensamos que é positivo que assim seja, pois a afirmação em questão remete para um conceito de supervisão que não é muito compatível com as actuais exigências do sistema educativo, nem com o modo como entendemos o papel que deve ser assumido por um “supervisor”.

Esta concepção de supervisão pressupõe que o mestre detém o saber, o qual seria imutável, devendo o supervisando procurar imitar cabalmente o que observa sem questionar.

Esta perspectiva identifica-se com o paradigma tradicional, em que se procurava formar o supervisando de uma forma passiva para este. Pressupunha-se, pois, nesta concepção, que existiam “bons modelos” de supervisor e que os supervisandos poderiam perpetuar essas qualidades por via da imitação.

Felizmente, com o desenvolvimento acentuado que se manifestou na área educativa e que levou à crescente exigência de que os professores possuíssem conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares, cada vez mais se põe a questão da impossibilidade de se definir um bom professor, sem se ter em atenção que tipos de variáveis actuam nos contextos em que se desenrola o processo de ensino/aprendizagem.

Seguidamente, através da Questão 12, pretendíamos apurar se os inquiridos, tendo em atenção o cargo que ocupavam, consideravam, ou não, ter a possibilidade de desempenhar um papel inovador na construção de uma nova escola. O quadro seguinte apresenta os dados recolhidos.

Considera que, devido ao cargo que ocupa, tem possibilidade de desempenhar um papel inovador na “construção” de uma nova escola?	Nº de inquiridos	%
Sim	10	76,92%
Não	3	23,07%
Total	13	100%

Quadro 13 – Representações relativas à relevância do(s) cargo(s) desempenhado(s) para a construção de uma nova escola

Pode-se verificar que, nas respostas dadas a esta questão, a maioria dos inquiridos (dez sujeitos, correspondendo a 76,92%) considerou que o exercício do seu cargo lhes permitia desempenhar um papel inovador na “construção” de uma nova escola, sendo que apenas três inquiridos consideraram que não.

Também elaborámos um quadro relativo às justificações dadas pelos inquiridos que consideraram poder desempenhar um papel inovador na “construção” de uma nova escola (Quadro 14) e outro relativo às justificações dadas por aqueles que pensavam não o poderem fazer (Quadro 15).

De seguida, apresentamos o Quadro 14.

Justificações relativas à possibilidade de colaborar na “construção” de uma nova escola	Nº de ocorrências	%
Através do incentivo/promoção de debates	3	33,33%
Pela perspectiva assumida	5	55,55%
Resposta nula	1	11,11%
Total	9	100%

Quadro 14 – Justificações relativas à possibilidade de colaborar na “construção” de uma nova escola

Entre os inquiridos que consideravam ter a oportunidade de assumir um papel inovador na “construção” de uma nova escola devido ao cargo que ocupavam, tivemos que anular uma das justificações apresentadas, por nos parecer demasiado vaga: *“todos os intervenientes do órgão de gestão devem ter a coragem e a capacidade de inovar e construir uma escola nova, flexiva, dinâmica e inovadora”*. (RE12).

Da análise dos dados referidos no Quadro 14, pode-se salientar que os inquiridos consideravam principalmente ser a forma como assumiam as suas funções, a perspectiva que podiam assumir no desempenho destas, que podia fazer a diferença.

Consideremos como exemplos as seguintes respostas: *“posso incentivar os professores a enveredarem por propostas de ensino inovadoras”* (RE5) ou *“Participo na “construção” do regulamento Interno; Projecto Educativo da Escola; definição dos critérios de avaliação, etc.”* (RE7).

De acordo com as indicações que nos foram dadas nas respostas a esta categoria, os nossos inquiridos assumiam que era pela forma que escolhiam para expressar as suas ideias e as suas opiniões, perante as situações com que se deparavam, que podiam exercer um papel inovador na “construção” de uma nova escola.

Obviamente, essa possibilidade dependia também do cargo que desempenhavam.

Dentro dos que consideravam desempenhar um papel inovador, havia ainda os que pensavam que a forma de o fazerem passava sobretudo pelo incentivo que podiam dar aos restantes colegas, assim como pela promoção de debates que suscitassem a troca de ideias e a reflexão.

Apresentámos duas respostas exemplificativas: “O *Presidente do Conselho Pedagógico* deve promover o debate ajustando e flexibilizando currículos e programas à realidade que vive o seu agrupamento”, (RE1) e ainda “podem ser organizados encontros para troca de experiências de aprendizagem entre professores” (RE6).

Apresentamos agora o Quadro 15.

Justificações relativas à impossibilidade de colaborar na “construção” de uma nova escola	Nº de ocorrências	%
Condicionalismos burocráticos/administrativos	1	50%
Funções confinadas à transmissão de informações	1	50%
Total	2	100%

Quadro 15 – Justificações relativas à impossibilidade de colaborar na “construção” de uma nova escola

Os dois inquiridos que consideravam não poder desempenhar um papel inovador na “construção” de uma nova escola apresentaram razões diferentes, expressas nas duas categorias que referimos no quadro acima.

À primeira categoria associámos a resposta: “*Porque a prática mostra que os condicionalismos burocrático-administrativos, são, muitas vezes, factores que impedem pôr em execução algumas medidas que imaginei e que pensei puderem*

resolver alguns problemas e formar adultos reflexivos, atentos, críticos e mais humanos” (RE10).

E à outra categoria associámos a seguinte resposta: *“Eu apenas tenho o papel de ser moderador e transmissor de informação. As decisões são tomadas por maioria.” (RE13).*

Pensamos que, não obstante as razões apresentadas serem válidas, atendendo à multiplicidade de papéis que cada um destes inquiridos pode assumir no desempenho do seu cargo, haveria sempre possibilidade de darem um contributo positivo e inovador no âmbito da sua função.

Após a análise da segunda parte do questionário, fizemos uma breve reflexão sobre os principais aspectos apurados.

A maior parte dos nossos inquiridos (dez pessoas, correspondendo a 76,92%) entendeu que as funções por si exercidas junto de outros professores incluíam uma componente de índole supervisiva.

Consideramos, pela análise que fizemos das respostas obtidas, que a perspectiva a partir da qual cada inquirido encarou esta componente supervisiva estava implicitamente relacionada com as funções requeridas pelo cargo por si exercido.

Os exemplos apresentados e as razões referidas por cada um dos inquiridos variavam em função dos cargos que exerciam, dado estes estarem associados a funções específicas e a públicos com diferentes graus de abrangência.

Daí que, nas respostas dadas às Questões 7 e 8, em que se pedia aos inquiridos que caracterizassem as funções que desempenhavam e a respectiva justificação, tenham sido referidos vocábulos como *supervisão, direcção/gestão, divulgação/transmissão de informações e avaliação/responsabilização*.

O vocábulo *supervisão* foi o mais referido por ser claramente comum a todas as funções exercidas, embora de diferentes modos e em diferentes gradações.

Quando confrontados com a Questão 9 (*“Considera que essas funções o levam a ser um supervisor de professores?”*), a percentagem de inquiridos que concordaram subiu para 93,30%, correspondendo a doze indivíduos.

Pela análise das respostas dadas à Questão 11, parece-nos que os nossos inquiridos revelaram, na sua maioria, possuir concepções de supervisão que se enquadram no âmbito das mais recentes formulações teóricas sobre o tema. Inclusive, das afirmações propostas, a que suscitou menos concordância foi a que claramente reflectia uma concepção de supervisão nitidamente em desacordo com os paradigmas actuais, que seria a afirmação 11.1.

A maior percentagem de inquiridos afigura-se-nos concordar com uma concepção de supervisão que, tal como referem Alarcão e Tavares (2003: 124), “não pode restringir-se à relação entre supervisor e supervisando, devendo alargar-se à compreensão dos macrossistemas físicos, humanos e conceptuais que contextualizam e influenciam essa mesma relação”.

E também a nós nos parece que, nesta situação específica de responsáveis educativos, estes não se poderiam (ou deveriam) rever numa vertente supervisiva, se não for (fosse) considerando a globalidade das suas acções e as interrelações que, quer eles, quer os seus supervisandos estabelecem com os contextos em que se movem.

Aliás, um bom conhecimento e uma boa capacidade de análise do todo relacional/envolvente em que a sua acção se desenvolve será, sem dúvida, um elemento primordial no bom desempenho dos seus cargos.

Relativamente a, devido ao (s) cargo (s) que ocupavam, poderem desempenhar um papel inovador na “construção” de uma nova escola, a maioria dos inquiridos (76,92%) entendeu que tal seria viável.

Referiram como factor primordial nesta sua intervenção a atitude de inovação que, enquanto responsáveis educativos, poderiam assumir perante os seus colegas. Destacaram ainda a possibilidade de – consoante o cargo exercido - incentivar ou promover debates ou reflexões sobre determinados temas que proporcionassem aos seus colegas com componente lectiva momentos de reflexão sobre a sua acção e que os ajudassem a repensá-la, se necessário.

Os dois responsáveis educativos que entenderam que não teriam oportunidade de exercer este tipo de papel, justificaram-se apontando o facto de encararem o seu papel como sendo “só” de transmissão de informação e pelos

entraves devidos aos condicionalismos burocrático/administrativos inerentes ao sistema.

5.1.3. Transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura

A terceira parte do nosso questionário era dedicada à natureza da transversalidade da língua portuguesa e à sua operacionalização, incidindo fundamentalmente sobre os aspectos associados ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Através das questões nela incluídas, pretendíamos apurar as representações dos responsáveis educativos inquiridos acerca desta temática.

A primeira questão desta terceira parte pretendia que os inquiridos assinalassem, de acordo com uma escala indicada, opções relativas às razões da importância do ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

No Quadro 16, registámos informação relativa às respostas dadas a esta questão.

Afirmações	Nada (0)		Muito pouco (1)		Pouco (2)		Bastante (3)		Muito (4)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
14.1. Para o desenvolvimento de competências que possam ser úteis na aprendizagem de outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares).	0	0,0%	0	0,0%	2	15,38%	0	0,0%	11	84,61%
14.2. Para o desenvolvimento de competências que possam favorecer a integração sócio-profissional do aluno.	0	0,0%	1	7,69%	1	7,69%	2	15,38%	9	69,23%
14.3. Para a formação geral do aluno/indivíduo.	0	0,0%	0	0,0%	2	15,38%	1	7,69%	10	76,92%

Quadro 16 – Representações relativas à importância do ensino/aprendizagem da língua portuguesa

Através deste quadro, verificamos que todas as afirmações obtêm uma elevada percentagem relativa ao nível máximo da escala, o que nos leva a concluir que os nossos inquiridos valorizavam bastante o ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

A afirmação referida por um maior número de inquiridos (onze indivíduos, correspondendo a 84,61%) foi aquela em que se afirma que o ensino e aprendizagem da língua portuguesa são importantes para “o desenvolvimento de competências que possam ser úteis na aprendizagem de outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares)”, o que nos revela que os nossos inquiridos estão bem conscientes da interrelação desta com as diferentes áreas curriculares.

Parece-nos também que os nossos inquiridos demonstraram ter consciência da importância da língua portuguesa “*para a formação geral do aluno/indivíduo*”, pois dez inquiridos (76, 92%) assinalaram esta afirmação com *Muito*.

Também a terceira afirmação foi referida por 10 inquiridos no nível qualitativo mais elevado da escala.

Dois dos nossos inquiridos (15,38%) indicaram outros elementos que poderiam conferir importância ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Parece-nos no entanto que as respostas dadas são algo redundantes, pois que, em nossa opinião, já estavam contempladas nas afirmações apresentadas. Transcrevemos de seguida as duas respostas obtidas para esclarecimento do leitor.

Um deles escreveu: “*para uma melhor compreensão de si mesmo e da humanidade*” (RE9). O outro indicou: “*para a formação de cidadãos conscientes, interventivos, capazes de entender o outro (...)*” (RE4).

A pergunta que se seguia – Questão 15 – pretendia recolher as justificações dos inquiridos relativamente às escolhas efectuadas na questão antecedente.

Verificámos que onze dos treze inquiridos (84,61%) apresentaram justificações para as suas opções. Depois de termos analisado as justificações apresentadas, elaborámos o quadro seguinte:

Justificações relativas à importância do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa	Nº de ocorrências	%
Para a formação geral do aluno/indivíduo.	10	41,66%
Pelo carácter transversal da língua portuguesa em termos escolares.	9	37,50%
Pelo desenvolvimento de competências de ordem sócio-profissional.	3	12,50%
Não justificadas	2	8,33%
Total	24	100%

Quadro 17 – Justificações relativas à importância do ensino/aprendizagem da língua portuguesa

O número de ocorrências ascende a vinte e quatro, uma vez que algumas respostas foram por nós associadas a mais do que uma categoria. Por outro lado, dois inquiridos não justificaram as suas opções.

As categorias definidas a partir das justificações apresentadas pelos nossos inquiridos assemelham-se às afirmações que constavam do enunciado da Questão 14.

De seguida vamos transcrever respostas associadas a cada uma das categorias.

Relativamente à primeira, escolhemos as seguintes respostas ilustrativas: *“A aprendizagem da língua portuguesa é a base crucial para a formação geral do indivíduo”* (RE2), e *“A língua portuguesa é o pilar da aprendizagem. É preciso entender o que se lê e ter uma leitura crítica para poder ser um cidadão activo e responsável.”* (RE5).

No que diz respeito à categoria que se refere ao carácter transversal da língua portuguesa, podemos apresentar o exemplo seguinte: *“O domínio da língua materna é essencial a toda a aprendizagem e ao entendimento do que rodeia o indivíduo.”* (RE4).

Quanto à importância do ensino/aprendizagem da língua portuguesa para o desenvolvimento de competências de ordem sócio-profissional, escolhemos a seguinte resposta: *“A aprendizagem da língua portuguesa é muito importante (...) assim como para a formação do aluno até porque é a sua língua materna e um bom ou mau desempenho nesta pode condicionar também o percurso profissional e pessoal do aluno.”* (RE10).

Chamamos ainda a atenção para a resposta que vamos transcrever de seguida, por nos parecer que explicita muito bem o contributo que pode advir do ensino/ aprendizagem da língua portuguesa: *“A língua portuguesa, enquanto língua materna, é de importância fulcral para uma correcta transmissão de ideias e opiniões, para uma exacta argumentação, para a clarificação do seu raciocínio e dos outros, para a interpretação textual, para o exercício reflexivo e crítico, entre outros, aspectos/competências fundamentais e basilares para a integração do indivíduo e para a sua vivência enquanto ser humano individual, social, profissional...”* (RE9).

Através da Questão 16, pretendíamos determinar se os inquiridos consideravam que as outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) podiam contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa.

Verificámos que todos os inquiridos responderam afirmativamente a esta questão.

Com a Questão 17, pretendíamos obter as justificações dos inquiridos para as suas escolhas. No Quadro 18, podemos encontrar informação relativa a essas justificações:

Razões do contributo das outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para um melhor domínio da língua portuguesa	Nº de ocorrências	%
Porque as outras áreas curriculares podem aportar competências específicas que podem ser usadas na língua portuguesa (vocabulário, tratamento da informação, conteúdos).	4	26,67%
Porque a língua portuguesa pode ser “trabalhada” em todas as áreas, o que é uma mais-valia para o seu domínio.	4	26,67%
Pela interrelação entre as áreas	4	26,67%
Nulas	2	13,33%
Não justificadas	1	6,66%
Total	15	100%

Quadro 18 – Justificações relativas ao contributo das restantes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para um melhor domínio da língua portuguesa

Mais uma vez o número de ocorrências eleva-se a quinze, por termos associado algumas das respostas a mais do que uma categoria de análise.

Como se constata de imediato, as três categorias relativas às razões justificativas apresentam o mesmo número de ocorrências, ou seja, quatro ocorrências em cada uma, correspondendo a 26,67%.

Passámos a transcrever exemplos ilustrativos das respostas que considerámos para cada uma das categorias.

Assim quanto à primeira categoria, considerámos respostas como as que se seguem: “*através das demais áreas é possível o desenvolvimento de*

esquemas mentais, técnicas, contextualizações, que facilitam a aprendizagem da língua portuguesa.” (RE4), ou “pelo contributo que possibilitam na construção de diferentes noções e conceitos, como é o caso da temporalidade, do raciocínio indutivo-matemático, entre outros.” (RE9).

No respeitante à segunda categoria, poderemos transcrever a seguinte resposta, que, na nossa opinião, sintetiza todas as que enquadrámos nesta categoria: *“Exactamente porque em todas as áreas curriculares se fala, ouve, lê e interpreta competências da área de língua portuguesa que podem ser mais ou menos trabalhadas e incentivadas nas outras áreas.” (RE11).*

Para a terceira categoria transcrevemos a seguinte resposta: *“As áreas curriculares não são compartimentos estanques e as aprendizagens são dinâmicas e interactivas.” (RE4).*

Considerámos ainda duas respostas como nulas, por, no nosso entender, não responderem ao que era solicitado. *“ Quanto maior o desempenho do aluno nas várias áreas, maior contributo e melhor domínio terá na língua portuguesa.” (RE2), assim como “As áreas de ensino não são estanques, logo todas contribuem para o desenvolvimento de todas.” (RE5).*

A Questão 18 pretendia aferir quais as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) que os nossos inquiridos consideravam ter mais relação com a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

O Quadro 19 refere-se aos resultados apurados relativamente às áreas curriculares disciplinares:

Áreas curriculares disciplinares com mais afinidades com a área curricular de Língua Portuguesa	Nº de ocorrências	%
Matemática	12	48%
Estudo do Meio	13	52%
Total	25	100%

Quadro 19 – Representações relativas às áreas curriculares disciplinares mais relacionadas com a Língua Portuguesa

No Quadro 20, estão expressos os resultados relativos para as áreas curriculares não disciplinares:

Áreas curriculares (não disciplinares) com mais afinidades com a área curricular de Língua Portuguesa	Nº de ocorrências	%
Formação Cívica	10	32%
Estudo Acompanhado	9	29%
Área de Projecto	12	38%
Total	31	100%

Quadro 20 – Representações relativas às áreas curriculares não disciplinares mais relacionadas com a Língua Portuguesa

O facto de o número de ocorrências ser superior ao número de inquiridos acontece porque todos eles indicaram diversas áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) com maior relação com a área de Língua Portuguesa.

Podemos verificar que a área curricular disciplinar de Estudo do Meio foi assinalada por todos os inquiridos.

Duas outras áreas curriculares, uma disciplinar e uma não disciplinar - respectivamente Matemática e Área de Projecto – foram mencionadas por doze inquiridos.

Pelas áreas curriculares assinaladas, pensámos poder concluir que os nossos inquiridos se encontram bem conscientes da importância das outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para o incremento do ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Apuramos que a Questão 19 foi compreendida por alguns dos nossos inquiridos como sendo similar à Questão 17. A nosso ver não era exactamente assim, uma vez que a Questão 17 pedia justificações sobre o contributo que as outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) poderiam dar para um melhor domínio da língua portuguesa, enquanto que a Questão 19 pretendia a justificação sobre as áreas assinaladas como tendo mais afinidades com a área curricular de Língua Portuguesa.

Pensamos que não foi no entanto isto que se verificou, talvez porque, como os inquiridos assinalaram quase todas as áreas curriculares existentes, as justificações também assumiram um carácter geral.

Por este motivo, e pelo conteúdo das respostas resolvemos considerar as mesmas categorias de análise que usamos na análise das respostas à Questão 17.

É o que podemos ver no Quadro 21.

Justificações relativas à escolha das áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) com mais afinidades com a área curricular de Língua Portuguesa	Nº de ocorrências	%
Porque as outras áreas curriculares podem aportar competências específicas que podem ser usadas na língua portuguesa (vocabulário, tratamento da informação, conteúdos).	4	26,67%
Porque a língua portuguesa pode ser “trabalhada” em todas as áreas, o que é uma mais-valia para o seu domínio	4	26,67%
Pela interrelação entre as áreas	1	6,66%
Invocou a resposta à Questão 17	3	20%
Nulas	2	13,33%
Não justificadas	1	6,66%
Total	15	100%

Quadro 21 – Justificações relativas às áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) com mais afinidades com a Língua Portuguesa

A partir do quadro, constatámos que três inquiridos remeteram a justificação para a resposta que tinham dado na Questão 17, um não apresentou qualquer justificação e duas respostas foram consideradas nulas.

Transcrevemos de seguida as respostas consideradas nulas: “*Quanto maior o desempenho do aluno nas várias áreas, maior o contributo e melhor domínio terá na língua portuguesa.*” (RE2), e “*Sem esse instrumento, é difícil a compreensão de qualquer área curricular (disciplinar ou não disciplinar).*” (RE13).

Podemos verificar que as justificações apresentadas se dividem maioritariamente por duas categorias, ambas com quatro ocorrências (para cada uma, 26,67%).

Relativamente à categoria *Porque a língua portuguesa pode ser ‘trabalhada’ em todas as áreas, o que é uma mais-valia para o seu domínio*, passamos a transcrever duas das respostas que a ela foram associadas: “A compreensão do mundo que nos rodeia, a aquisição de competências ao nível do cálculo e do pensamento lógico dedutivo, exigem que a sua prática englobe conhecimentos de língua portuguesa para os transmitir e demonstrar.” (RE3), e “Em todas (as áreas) é preciso ter adquirido as competências de leitura, interpretação, escrita, espírito crítico.” (RE5).

Quanto às justificações relativas à categoria *Porque as outras áreas curriculares podem aportar competências específicas que podem ser usadas na língua portuguesa (vocabulário, tratamento da informação, conteúdos).*”, passamos a transcrever a justificação apresentada por um dos inquiridos, que mencionou as áreas curriculares disciplinares de Matemática e Estudo do Meio e a área curricular não disciplinar de Formação Cívica como tendo mais afinidades com a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa: “Podem assumir mais relevo na medida em que será trabalhada mais activamente a vertente de decodificação, interpretação e compreensão que está intimamente relacionada com a área de língua portuguesa.” (RE11).

Na terceira categoria considerada, enquadrámos a seguinte resposta: “Todas as áreas indicadas [este inquirido indicou todas] permitem uma articulação de conteúdos e uma conjugação de práticas que se revelam como enriquecedoras na formação integral dos alunos mas como potenciadoras de um correcto domínio da língua portuguesa.” (RE9).

Passamos de seguida à Questão 20, relativamente à qual apresentamos o Quadro 22.

Considera que no exercício das suas funções de responsável educativo, as suas concepções sobre a importância da transversalidade da língua portuguesa podem influenciar a prática lectiva dos restantes docentes?	Nº de inquiridos	%
Sim	11	84,61%
Não	2	15,38%
Total	13	100%

Quadro 22 – Representações relativas à influência das suas concepções acerca da transversalidade da língua portuguesa sobre a prática lectiva dos outros docentes

Da análise das respostas dadas à Questão 20, podemos deduzir que a maioria dos inquiridos está convicta de que, enquanto responsáveis educativos, as suas concepções sobre a importância da transversalidade da língua portuguesa podem influenciar a prática lectiva dos restantes docentes.

Apenas dois inquiridos não manifestaram esta convicção. Passámos a transcrever as justificações dadas por estes dois inquiridos. Um inquirido que desempenhava o cargo de Coordenador do 1º Ciclo do Ensino Básico escreveu: *“Não vejo como o meu cargo de gestão pode influenciar a prática, no âmbito das suas competências.”* (RE3).

Um outro inquirido, que exercia as funções de Vice-Presidente do Conselho Executivo para o 1º Ciclo do Ensino Básico apresentou outra justificação: *“Penso que os professores já estão atentos para a importância da língua portuguesa nos diferentes contextos, daí achar que eu não poderei contribuir muito para aumentar o interesse”.* (RE10).

Pensamos que estas respostas são muito vagas, não apresentando razões específicas para justificarem a opção feita.

No quadro seguinte, podemos encontrar informação relativa às justificações dos responsáveis educativos que consideravam poder influenciar a prática lectiva dos restantes colegas, devido às suas concepções sobre a transversalidade da língua portuguesa.

Justificação dos responsáveis educativos que consideravam que as suas concepções sobre a importância da transversalidade da língua portuguesa podiam influenciar a prática lectiva dos restantes docentes	Nº de ocorrências	%
Apresentando sugestões de formação	2	18,18%
Tomando posições a favor da importância da transversalidade da língua portuguesa na prática lectiva	4	36,36%
Outros	1	9,09%
Nulas	2	18,18%
Não justificadas	2	18,18%
Total	11	100%

Quadro 23 – Razões da influência exercida pelas concepções dos responsáveis educativos acerca da transversalidade da língua portuguesa sobre a prática lectiva dos outros docentes

Como podemos ver no Quadro 23, as respostas a esta questão foram muito fragmentadas, existindo as mais variadas situações.

Dois dos onze inquiridos que responderam afirmativamente à Questão 20 não apresentaram justificações.

Outros dois apresentaram justificações que não nos pareceram relevantes, pelo que as considerámos como nulas. Passámos a transcrevê-las para elucidar o leitor: *“Todos os docentes devem ter presente a importância da língua portuguesa na sua prática lectiva.”* (RE12), e *“Através da comunicação, do ensino/aprendizagem e disponibilidade para acolher todos os contributos que entendam positivos.”* (RE2).

Houve um inquirido que deu uma resposta muito específica (relativamente aos restantes), pois reportou-se concretamente ao cargo que desempenhava (Presidente do Conselho Pedagógico). Este inquirido respondeu: *“Cabe ao Conselho Pedagógico a definição de critérios gerais de avaliação e do perfil do aluno que termina cada ciclo, cabendo-lhe pois definir os termos da importância a dar à utilização da língua portuguesa”.* (RE1). Pensamos que se pode inferir desta resposta que o inquirido, enquanto Presidente do Conselho Pedagógico,

considera poder ter influência nas decisões tomadas, que, por sua vez, podem vir a influenciar a prática lectiva dos seus colegas.

No entanto, a maior percentagem dos inquiridos situa-se na categoria *Tomando posições a favor da importância da transversalidade da língua portuguesa na prática lectiva*, com quatro ocorrências (36,36%).

De seguida, vamos transcrever duas respostas elucidativas das que associámos a esta categoria: *"Penso que sim porque posso fazer incidir mais as discussões sobre esta área, promover projectos, a exploração de livros, o contacto com autores, ..."* (RE11), e *"Na medida em que procuro transmitir aos meus colaboradores a importância da transversalidade da língua portuguesa e procuro que essa transversalidade se efective nas nossas práticas educativas, procuro ainda que essa transversalidade se clarifique e explicita nas planificações, mas também na prática quotidiana"*. (RE 9).

A Questão 22 pretendia que os inquiridos nos fornecessem as suas opiniões sobre as consequências que poderiam advir das dificuldades sentidas pelos alunos em compreensão na leitura para o seu sucesso escolar (Questão 22.1.) e a sua integração social (Questão 22.2.).

Dividimos a análise dos dados em dois quadros.

Assim, no Quadro 24, será apresentada a análise relativa às respostas dadas à Questão 22.1. e, no Quadro 25, as que se referem à Questão 22.2.

Passamos a apresentar e comentar o Quadro 24.

Possíveis consequências das dificuldades apresentadas pelos alunos em compreensão na leitura para o seu sucesso escolar	Nº de ocorrências	%
Os alunos com dificuldades em compreensão na leitura demonstram dificuldades constantes que provocam insucesso escolar.	12	54,54%
As dificuldades manifestam-se ao nível da compreensão das ideias veiculadas em textos escritos.	10	45,45%
Total	22	100%

Quadro 24 – Representações relativas às consequências das dificuldades dos alunos em compreensão na leitura para o seu sucesso escolar

O número de ocorrências ascendeu a vinte e dois, pelo facto de termos associado algumas respostas a mais do que uma categoria.

Em muitas das respostas, foram referidos os dois factores que mais condicionam o percurso escolar dos alunos com dificuldades em compreensão na leitura, segundo estes inquiridos.

Como podemos verificar a maioria das ocorrências (doze, correspondendo a 54,54%) indicam que as dificuldades constantes dos alunos em compreensão na leitura provocam dificuldades acrescidas no percurso escolar destes e que conduzem consequentemente ao insucesso.

Em face dos dados obtidos, pensamos poder afirmar que os nossos inquiridos estavam cientes da importância dos alunos possuírem boa capacidade de compreensão na leitura e das consequências que a apresentação de lacunas nesse domínio poderiam ter.

Vamos transcrever duas das respostas, que nos parecem elucidativas dos itens de registo que considerámos para esta categoria.

Uma é a seguinte: *“Uma compreensão deficitária da língua portuguesa e do seu funcionamento comprometem o sucesso escolar (educativo) dos alunos. Uma deficiente compreensão e interpretação textual comprometem um raciocínio claro e evidente por parte dos alunos, assim como uma clara exposição e argumentação das suas ideias, o que obviamente tem implicações no seu sucesso escolar.”* (RE9).

A outra é: *“Se o aluno não consegue compreender e interpretar o seu sucesso em termos escolares está à partida comprometido. Ele pode até conseguir ler, ou seja ter adquirido ‘a mecânica da leitura’, o que por si só não é suficiente. A compreensão é necessária ao aluno em todas as áreas para perceber o que lhe é pedido. Assim não sendo será um fraco aluno.”* (RE11).

Uma percentagem também significativa de respostas faz referência ao facto de as dificuldades em compreensão na leitura se manifestarem na prática através da falta de compreensão das ideias veiculadas pelos textos escritos.

Constitui disso exemplo a seguinte resposta obtida: *“São um grande obstáculo que se reflecte nas dificuldades ao nível de interpretação de*

documentos e enunciados. Se o aluno não compreende também não consegue aplicar.” (RE7).

De seguida, apresentamos e comentamos o Quadro 25.

Possíveis consequências das dificuldades apresentadas pelos alunos em compreensão na leitura para a sua integração social	Nº de ocorrências	%
Dificuldades na integração social pelo não domínio do discurso escrito	6	42,85%
Desvalorização social	7	50%
Nula	1	7,14%
Total	14	100%

Quadro 25 – Representações relativas às consequências das dificuldades dos alunos em compreensão na leitura para a sua integração social

No que respeita às consequências das dificuldades em compreensão na leitura para a integração social dos alunos, foram registadas catorze ocorrências, tendo sido consideradas duas categorias e uma resposta dada como nula. Vamos transcrever a resposta considerada nula: *“certamente que dificulta a sua integração”*. (RE7).

Quanto à primeira categoria considerada, vamos transcrever, a título de exemplo, duas das respostas a ela associadas: *“Dificuldades em entender o mundo que o rodeia, leitura de jornais, revistas, publicidade, programas de tv legendados, ...”* (RE3), e *“Vivemos numa era de comunicação global, em que embora sobre novas formas como os sms e a comunicação via Internet, o discurso escrito continua primordial, o que faz que quem tenha dificuldades neste, quase que automaticamente apresente limitações em se tornar um cidadão pleno.”* (RE11).

Consideramos estas duas respostas muito interessantes, porque nos parece que ilustram bem a necessidade do aluno possuir uma boa capacidade de compreensão na leitura para uma plena integração social, apesar de, como nelas é referido, os suportes tradicionais de leitura estarem a ser, se não substituídos, pelo menos acrescidos com outros.

De qualquer modo, verifica-se que, segundo as representações dos nossos inquiridos, a boa compreensão do material escrito, qualquer que seja a forma que este assuma, continua a ser essencial.

Registando sete ocorrências (50%), temos a categoria *Provoca desvalorização social*.

A título ilustrativo, vamos também transcrever uma das respostas a ela associadas: “*Se o aluno não domina bem a sua língua materna, será sempre desvalorizado pela parte letrada da sociedade.*” (RE10).

Parece-nos que esta é também uma importante razão a ser considerada relativamente à problemática das diferenças dos alunos em compreensão na leitura e às condicionantes daí decorrentes para a sua integração social.

À semelhança do que aconteceu relativamente às Questões 7 e 8, e pelas mesmas razões já invocadas então, procederemos à análise das respostas dadas às Questões 23 e 24, considerando as duas em simultâneo.

No Quadro 26, encontramos informação relativa aos dados analisados:

Contributo da actuação dos responsáveis educativos para uma melhor operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura e justificação	Nº de ocorrências	%
Através da promoção/motivação para a realização de projectos	4	28,57%
Através da promoção da consciencialização e da reflexão	6	42,85%
Pela influência nos grupos de decisão	2	14,29%
Não respondeu	1	7,14%
Nula	1	7,14%
Total	22	100%

Quadro 26 – Contributo da actuação dos responsáveis educativos para uma melhor operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura e justificação

Com maior expressão, encontrámos as respostas que defendem que o seu contributo para melhorar a operacionalidade da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura, como responsáveis educativos,

poderia passar pela promoção da consciencialização e da reflexão nos restantes docentes (42,85% das ocorrências).

De seguida, transcrevemos uma resposta que incluímos nesta categoria: *“Promovendo a reflexão em torno da problemática, (...) definindo metodologias/estratégias de acção.”* (RE4).

A nossa primeira categoria, relacionada com a motivação dos outros professores para a realização de projectos, obteve 28,57% das ocorrências.

Uma das respostas consideradas foi: *“como responsável educativo poderei incentivar projectos de parceria com bibliotecas locais, ou tentar trazer à escola autores conhecidos.”* (RE10).

Para a categoria referente à influência que estes responsáveis educativos podem exercer no âmbito das suas funções, devido a participarem em grupos de trabalho cujas decisões podem vir a reflectir-se na prática lectiva dos restantes docentes no âmbito desta problemática, recolhemos poucas respostas.

Decidimos transcrever as duas respostas obtidas: *“No âmbito das comissões de trabalho do Conselho Pedagógico sugerir a realização de uma reunião entre os professores do 1º ciclo e os professores de língua portuguesa dos 2º e 3º ciclos.”* (RE7), e *“Na definição das agendas e reuniões do conselho pedagógico, o presidente deverá ser capaz de mobilizar todas as estruturas de orientação educativa, promovendo boas práticas e tornando-se, por excelência, um órgão de dinamização pedagógica, tendo como objectivo o sucesso educativo dos educandos.”* (RE1).

Estas duas respostas foram dadas por dois inquiridos que desempenhavam o cargo de Presidente do Conselho Pedagógico, o que não deixa de ser relevante, uma vez que é a este órgão que compete tomar as medidas de ordem pedagógica que vigoram na escola.

Considerámos, pela análise dos dados, que as respostas obtidas põem em evidência as funções específicas de cada responsável educativo, assim como o seu papel de coordenação/supervisão face aos seus pares, que estes demonstram ter consciência de poderem exercer em virtude do desempenho dos seus cargos.

Passemos à análise global desta terceira parte do questionário.

De acordo com os dados obtidos, podemos afirmar que os nossos inquiridos atribuem bastante importância ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Também estão cientes da importância do desenvolvimento de competências na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e da sua interrelação com os conteúdos a adquirir e as competências a desenvolver nas outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares). Fica, portanto, bem patente a valorização da transversalidade da língua portuguesa e também a importância atribuída pelos nossos inquiridos à língua portuguesa enquanto elemento essencial na formação do aluno/indivíduo.

Entenderam também os nossos inquiridos, por unanimidade, que as outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) podem contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa e apontaram como justificação, quer a interligação entre as diversas áreas curriculares, quer a possibilidade de competências “específicas” desenvolvidas no âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa poderem contribuir para o enriquecimento das outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) e vice-versa.

Relativamente à existência de áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) com mais afinidades com a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, verificámos que todas as consideradas foram referidas por grande parte dos inquiridos, o que, a nosso ver, reforça a convicção acerca do carácter transversal da língua portuguesa.

A área curricular disciplinar mencionada por todos os inquiridos foi a de Estudo do Meio, enquanto que, a nível das áreas curriculares não disciplinares, a mais associada à de Língua Portuguesa foi a área de Projecto.

Os nossos inquiridos partilhavam claramente a convicção de que, no exercício das suas funções como responsáveis educativos, as concepções que possuíam sobre a transversalidade da língua portuguesa podiam ter influência na prática lectiva dos restantes docentes (onze inquiridos, correspondendo a 84,61%). A razão para tal apontada por mais pessoas (quatro inquiridos, correspondendo a 36,36%) refere a tomada de posições a favor da importância da

transversalidade da língua portuguesa na prática lectiva, no exercício dos seus cargos.

No que diz respeito às possíveis consequências das dificuldades apresentadas pelos alunos em compreensão na leitura para o seu sucesso escolar, a maioria dos responsáveis educativos por nós inquiridos (doze, correspondendo a 92,30%) considerou que estas eram uma causa efectiva de insucesso escolar.

Quanto às consequências deste tipo de dificuldades para a integração social dos alunos as respostas referem as consequências evidentes:

- dificuldades na integração social pelo não domínio do discurso escrito;
- desvalorização social.

A análise relativa às respostas dadas às duas últimas perguntas do nosso questionário, ou seja, a Questão 23 (*De que modo a sua actuação como responsável educativo poderá contribuir para melhorar a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no que se refere à compreensão na leitura?*) e a Questão 24, através da qual se pretendia obter as justificações respectivas, leva-nos a concluir que os responsáveis educativos inquiridos consideravam poder contribuir para a abordagem desta problemática através:

- da promoção da consciencialização e da reflexão (42,85%);
- da promoção/motivação para a realização de projectos (28,57%).

Para finalizar, gostaríamos de fazer uma chamada de atenção relacionada com o facto de nos parecer que muitas das respostas assumiram um carácter muito generalista. Teríamos gostado de obter respostas mais concretas, em que os inquiridos especificassem mais as suas opiniões, embora compreendamos que esta problemática, por ser tão abrangente, de algum modo, pode dar azo a situações deste tipo.

5.2. Análise das respostas dadas à entrevista

Antes de procedermos à análise de conteúdo dos dados reunidos a partir das entrevistas feitas a alguns dos responsáveis educativos por nós inquiridos,

gostaríamos de explicitar que, no respectivo guião, se manteve a estrutura adoptada na elaboração do questionário.

De facto, a partir das entrevistas realizadas, pretendia-se aprofundar o conhecimento relativo às representações identificadas através das respostas dadas ao questionário pelos nossos inquiridos.

Parece-nos também importante referir que decidimos aproximar o questionário e o guião da entrevista, porque pretendíamos cruzar os resultados da análise dos dados obtidos a partir de cada um destes instrumentos.

Houve três responsáveis educativos que acederam responder à entrevista. Passaremos a designá-los por RE7, RE8 e RE9.

5.2.1. Funções desempenhadas e sua natureza supervisiva

Relativamente à primeira questão do segundo bloco da entrevista (*Que entende pelo termo supervisão? Explicita.*), após a análise das respostas dadas pelos nossos inquiridos, verificámos que dois associavam o termo *supervisão* ao acto de orientar, de verificar se quem está a ser supervisionado está a desempenhar, da forma mais adequada, a tarefa que se propôs executar ou que lhe propuseram. (RE7/RE8).

Por seu turno a inquirida RE9, mencionava explicitamente a capacidade que o supervisor detém, ou não, para efectuar os “procedimentos” adequados para “orientar”.

De seguida, apresentamos o Quadro 27, relativo à informação obtida a partir das respostas dadas a esta questão.

Representações acerca do significado do termo <i>supervisão</i>	Nº de ocorrências	%
Orientação	3	75%
Capacidade de orientação manifestada pelo supervisor	1	25%
Total	4	100%

Quadro 27 - Representações sobre o significado do termo *supervisão*

Observámos que, segundo a perspectiva dos nossos inquiridos, a função de supervisor implica (da parte deste) uma possível correcção, vista não como uma sanção, mas antes como uma ajuda que o supervisor deve proporcionar aos seus supervisandos.

Passamos a transcrever a resposta do RE8, com o intuito de ilustrar esta nossa constatação: *“// supervisão é <sil> é dar uma olhada / e orientar no sentido de /de / não é só vigiar / no sentido pejorativo não é / mas é ajudar / Ahm / a que a actividade tome o rumo certo”*.

Pensamos que este é um aspecto importante, que reflecte uma vertente importante da supervisão, pois, tal como refere Alarcão (2003: 149): “Compete aos supervisores (...), provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais.”

Por seu turno, o RE9 refere: *“No meu entender supervisão / no meu ponto de vista são os procedimentos / que devem ser tidos // por quem / orienta / neste caso especificamente ao nível da formação de professores / que de facto aconselha / ou tenta orientar / o trabalho desses formadores”*.

Chamamos a atenção para o facto de que este último excerto foi retirado da entrevista feita à responsável educativa com formação em Supervisão.

Parece-nos que a definição de *supervisão* identificada a partir desta afirmação pode dar azo a um mais amplo espectro de possibilidades do que as dos outros dois responsáveis educativos entrevistados.

Isto, porque a inquirida menciona a vertente da orientação, tal como os outros inquiridos, mas também se refere *“aos procedimentos que devem ser tidos por quem orienta”*, o que pressupõe que o supervisor, para poder intervir de forma adequada no desenrolar do processo, tal como explicita Sá-Chaves (2000: 124), deve estender os seus horizontes à “compreensão dos macrossistemas físicos, humanos e conceptuais que contextualizam e influenciam essa mesma relação”.

No que concerne à questão *Pensa que, no exercício do seu cargo, há alguma vertente supervisiva que se encontre particularmente em realce? Porquê?*, as respostas obtidas realçam três vertentes, cada uma das quais está directamente relacionada com o cargo desempenhado pelo inquirido em questão.

No quadro seguinte, apresentamos a síntese dos dados reunidos.

Vertente supervisiva que os inquiridos consideram em realce no exercício do seu cargo	Nº de ocorrências	%
Vertente legislativa	1	33,33%
Vertente de orientação	1	33,33%
Vertentes de carácter humano, pessoal e civilizacional	1	33,33%
Total	3	100%

Quadro 28 – Vertentes supervisivas destacadas pelos entrevistados no exercício dos seus cargos

Passemos agora a uma breve análise dos resultados mais relevantes.

O RE7 refere que a vertente supervisiva que considera mais relevante no exercício do seu cargo se situa “*ao nível da legislação*”.

Tendo em conta o facto de que este responsável educativo exerce o cargo de Presidente do Conselho Pedagógico, pode-se considerar oportuna a sua referência, pois cabe-lhe transmitir aos restantes membros do referido Conselho Pedagógico – representantes de todo o corpo docente do Agrupamento de escolas, do Pessoal Auxiliar e das Associações de Pais – informação relativa aos normativos legais que vão surgindo, assim como orientar a “discussão” sobre a melhor forma de implementação destes. Cabe-lhe também, ainda que de forma indirecta, a função de verificar se as orientações legislativas e as disposições tomadas relativamente ao seu cumprimento estão ou não a ser seguidas.

O próprio RE7 corrobora esta nossa ideia, pois, ao ser inquirido sobre o porquê da sua escolha responde: “*Para garantir o respeito e // cumprimento da legislação em vigor evitando ilegalidades no decorrer dos processos*”.

No que concerne ao RE8, este considerou que a vertente supervisiva a destacar, enquanto Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino básico,, seria a de “*orientação*” e de “*coordenação*”, ou seja, de ser capaz de “*juntar esforços no sentido de haver uma colaboração entre todos*”.

Também aqui pensamos que a perspectiva do entrevistado se adequa à função desempenhada, uma vez que, no desempenho do seu cargo, de facto é

necessário procurar promover a colaboração entre os seus pares, quer no sentido de uniformizar procedimentos, quer no que concerne à promoção de um bom clima de entendimento entre os docentes.

Relativamente ao RE9, verificámos que este inquirido refere vertentes que não são mencionadas pelos outros e que nos parece poderem ser justificadas pela formação que este possui na área da Supervisão.

Assim, este inquirido refere que, na sua relação com os professores que supervisiona, enquanto responsável educativo, acaba por *“salientar diversas vertentes ao nível superviso / sejam elas de carácter humano / sejam de carácter pessoal / ou seja simplesmente civilizacional /”*.

Poder-se-á, eventualmente, referir que, certamente em consequência da formação que recebeu, o seu conceito de *supervisão* é mais abrangente, mais lato do que o dos restantes entrevistados, apoiando-se num cenário de características ecológicas, em que a atenção a conferir aos contextos e ao percurso dos sujeitos envolvidos é primordial para se poder perceber os indivíduos e as suas acções e intervir adequadamente.

A questão seguinte pretendia determinar os conhecimentos dos inquiridos relativamente à existência de formação na área da Supervisão, assim como obter indicações sobre que tipo de formação era disponibilizado e quais as instituições onde esta poderia ser adquirida: *Tem conhecimento da existência de formação nesta área? Em que instituições?*

A informação recolhida é apresentada no Quadro 29.

Conhecimento da existência de formação em supervisão	Nº de ocorrências	%
Sim	2	80%
Não	1	20%
Total	3	100%

Quadro 29 – Conhecimento relativo à existência de formação em Supervisão

Como se pode depreender da análise do quadro apresentado, dois dos inquiridos referiram ter conhecimento da existência de formação nesta área em instituições de Ensino Superior, num dos casos por conhecimento próprio, devido

à frequência de uma pós-graduação nesta área científica na Universidade de Aveiro (RE9).

O RE7 identificou também a Universidade de Aveiro, como instituição propiciadora de formação em supervisão a nível superior e o outro inquirido afirmou não saber da existência de nenhuma formação relativa à supervisão.

De facto, a Universidade de Aveiro é uma instituição de Ensino Superior que, em Portugal, oferece formação em Supervisão há já mais de uma década, pretendendo com isso proporcionar a existência de um espaço de reflexão e investigação sobre a problemática da supervisão.

Ora, sendo todos os inquiridos desta zona geográfica, tal facto pode ter contribuído para terem conhecimento da existência desta formação.

A questão que se seguia era: *Considera que seria importante os Centros de Formação incluírem esta vertente nas formações a propor?*

Os inquiridos foram unânimes em responder afirmativamente a esta questão.

As razões apontadas para os Centros de Formação deverem proporcionar formação nesta área podem, a nosso ver, ser agrupadas em três vertentes, que são apontadas no quadro a seguir apresentado:

Considera que seria importante os Centros de Formação incluírem esta vertente nas formações a propor?	Nº de ocorrências	%
Necessidade de formação na prática	1	33,33%
Esclarecimento do significado do termo	1	33,33%
Novas perspectivas derivadas da formação	1	33,33%
Total	3	100%

Quadro 30 – Razões relativas à importância de os Centros de Formação fornecerem formação em Supervisão

Mais uma vez, cada inquirido encarou a questão tendo por quadro de referência a sua realidade específica.

O RE7, sendo professor do 3º Ciclo do Ensino Básico, destacou a necessidade, que se repercute no quotidiano escolar, da existência de formação em Supervisão, com o intuito de poder desempenhar melhor certos cargos.

Diz ele: *“porque no trabalho do dia-a-dia das escolas somos confrontados com a necessidade desse tipo de formação /Ahm / nomeadamente para desempenhar os cargos de // como coordenador de departamento / elemento da assembleia de escola / e membro do conselho pedagógico”*.

Este responsável educativo chamou ainda a atenção para outro aspecto que também se nos afigura pertinente. Diz ele: *“se os centros dessem formação nesta área / maior número de pessoas teria acesso à mesma / porque no fundo havendo só nas universidades / na área dos mestrados é muito restritivo / nem todos temos tempo / ou dinheiro para ir para a universidade /”*.

De facto, parece-nos que a circunstância de só existir formação em Supervisão a nível superior, tem como consequência que muitos dos eventuais interessados nesta área científica não estejam dispostos ou não tenham meios para a sua frequência.

Por seu turno, o RE8, considerando que sim, evoca o facto de o termo *supervisão* ser actualmente de uso comum, mas, no entanto, ser, por vezes, utilizado num sentido muito vago, suscitando dúvidas sobre aquilo que de facto significa.

Este RE refere nomeadamente as AEC's (ou seja, as Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico), relativamente às quais se tem usado muito a palavra *supervisão*, não sendo sempre explícito, no entanto, de que modo o processo deverá decorrer.

Refere o RE8: *“pedem muitas vezes para supervisionar/ por exemplo as AECS (actividades de Enriquecimento Curricular) // os alunos / e outras coisas / e nós não sabemos exactamente/ o que é isto de supervisionar o quê / como / “*.

O RE9 reporta-se à sua formação no âmbito da Supervisão e salienta a mais valia que constituiu para si, na medida em que, segundo diz: *“dou mais atenção aos contextos dos formandos/ e até ao contexto dos próprios alunos / que podem ser importantes para a minha supervisão // passei a olhar para / para as práticas em geral de uma outra forma /”*.

Seguia-se a questão: *Afirmou que não tinha formação em Supervisão. Pensa que possuir formação nessa área lhe seria útil no desempenho do seu cargo? Em que medida?* Obviamente, esta questão foi apenas aplicada às duas pessoas que haviam referido não possuir formação em Supervisão.

Os dois inquiridos declararam que teria sido importante para eles possuírem formação em Supervisão para um melhor desempenho dos seus cargos.

O inquirido, que desempenhava o cargo de Presidente do Conselho Pedagógico (RE7), pensava que essa formação lhe teria sido útil, na medida em que lhe proporcionaria um acréscimo de confiança no exercício das suas funções. Referia ainda que ser indicado para desempenhar este tipo de cargo sem ter nenhuma formação específica adequada tinha sido *“muito stressante / e exigiu da minha parte / um grande sentido de responsabilidade / de disciplina e muito trabalho /”*.

O outro responsável educativo (RE8) também considerava que essa formação lhe teria sido útil, porquanto, se detivesse formação em Supervisão, poderia *“orientar melhor os outros”*.

As duas questões que se seguem foram apresentadas somente ao inquirido RE8 e tiveram por objectivo obter informações que nos permitissem complementar os dados obtidos através do questionário aplicado, que, no caso deste responsável educativo, foi devolvido muito incompleto.

Por tal razão, as questões são bastante similares às do questionário. Pelo mesmo motivo também, faremos uma análise das respostas dadas a estas questões da entrevista semelhante à que usámos para as perguntas equivalentes no questionário.

Assim, relativamente à questão *Considerando que exerce as funções de Coordenador do 1º Ciclo do Ensino Básico, não lhe parece que estas funções incluem uma vertente supervisiva? Porquê?*, parece-nos que, de início, o inquirido não tinha uma opinião muito clara sobre o assunto, no sentido em que este responde *“não sei muito bem / quer dizer / devia ter /”*, deixando em aberto a possibilidade de o cargo por si desempenhado ter ou não uma vertente supervisiva.

No entanto, no decurso da resposta, acaba por referir que *”mesmo que implicitamente / não é / está sempre lá qualquer coisa/de supervisão /”*.

Outra ideia que apresenta, na nossa opinião, para justificar exactamente a sua percepção sobre a componente supervisiva associada ao seu cargo é que *“só tomando conhecimento das realidades / é que se pode ir orientando”*, reforçando assim a noção de que a implicação de uma vertente supervisiva implica o conhecimento da realidade e a intervenção nesta a partir deste conhecimento.

O inquirido não respondeu à questão *Parece-lhe que o seu cargo lhe permite desempenhar um papel inovador na “construção” de uma nova escola? Porquê?*, que equivalia a uma questão apresentada no questionário (*Considera que, devido ao cargo que ocupa, tem possibilidade de desempenhar um papel inovador na “construção” de uma nova escola?*).

Refere RE8: *“a minha experiência não foi assim / tão / tão / tão positiva quanto isso / eu acho que / Ahm / o desempenho do cargo de coordenador da articulação curricular / funcionaria muito bem/ se fosse/ como a palavra diz/ em articulação/ com o coordenador de ciclo/ com o presidente do Conselho Executivo / ou representante do 1º ciclo/ e em uníssono traçarmos metas para atingir// Ahm / o tempo que eu desempenhei penso que faltou / aí essa articulação/ era um trabalho um bocadito solitário e / e daí eu sentir que não tão lucrativo como poderia ser o trabalho”*.

Tal facto leva-nos a concluir que este responsável educativo entendia que o seu papel no desempenho do cargo em questão não era inovador, no sentido em que considerava que não tinham sido estabelecidas as cooperações necessárias com outros responsáveis/órgãos educativos, o que teria contribuído para que sentisse que o seu trabalho não tinha sido tão inovador como poderia ter sido.

Pensamos poder ressaltar a consciência que manifesta de que o seu trabalho poderia ter sido mais produtivo, não fossem as circunstâncias específicas que menciona.

Vamos agora proceder a uma breve síntese respeitante aos dados desta primeira parte da entrevista, que versou sobre *Funções desempenhadas e sua natureza supervisiva*.

Analisando os dados obtidos, podemos referir que, para os nossos entrevistados, o termo *supervisão* está implicitamente relacionado com o “acto de orientar”, sendo que para tal o supervisor deve eventualmente interferir no processo, com o intuito de ajudar/aconselhar o seu (s) supervisando (s).

Parece-nos que, conforme os cargos que desempenhavam e as funções específicas que estes implicam, assim os entrevistados indicaram em que vertente consideravam que o seu papel supervisivo tinha maior incidência.

Dois dos entrevistados referiram ter conhecimento da existência de formação em Supervisão a nível superior, um deles por ter frequentado essa mesma formação.

Verificou-se que todos os entrevistados consideraram importante que os Centros de Formação incluíssem a vertente de supervisão nas formações a propor, sendo que cada qual apresentou justificação derivada da sua realidade e das necessidades que sentia, neste campo, para fazer face a ela.

Neste sentido, consideraram que possuir formação em Supervisão seria importante no intuito de deter uma melhor preparação para o desempenho de determinados cargos como o de “*coordenador de departamento / elemento da assembleia de escola / e membro do conselho pedagógico*” (Re7), assim como que a formação em Supervisão seria importante para os docentes terem oportunidade de esclarecer dúvidas relativamente ao próprio significado do conceito de *supervisão*, pois, e de acordo com RE8, “*pedem muitas vezes para supervisionar/ por exemplo as AECS (actividades de Enriquecimento Curricular) // os alunos / e outras coisas / e nós não sabemos exactamente/ o que é isto de supervisionar o quê / como*”.

É de referir ainda que o RE9, uma vez que possuía formação em Supervisão, salientou a mais-valia que esta constituía para si, em termos de lhe proporcionar uma maior abrangência na percepção dos contextos de formação e de vida dos supervisandos (docentes e discentes). Permitia-lhe também, segundo o próprio, a reconceptualização do seu próprio olhar sobre as práticas profissionais (próprias) e dos seus supervisandos.

Num sentido similar, evoluíram as respostas à questão *Considera que seria útil possuir formação em supervisão para o desempenho do seu cargo? Em*

que medida?, sendo que os dois entrevistados, a quem esta questão foi aplicada, responderam que *sim*, tendo depois cada qual referido aspectos específicos em que, no desempenho do seu cargo, essa formação lhes poderia ter sido útil.

Considerava um deles que a possibilidade de deter formação em Supervisão teria certamente sido útil em termos de incremento de confiança para o desempenho das suas funções.

Assim sendo, pensamos que este responsável educativo considerava que o facto de deter conhecimentos mais aprofundados nesta área constituiria para si uma mais-valia no desempenho do seu cargo.

Igualmente o outro inquirido que se pronunciou sobre esta matéria corroborou esta ideia.

5.2.2. Transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura

Esta terceira parte da entrevista começava pela questão: *Qual julga ser o interesse (a principal vantagem) de um ensino transversal da língua portuguesa?*

Nas suas respostas a esta questão, os entrevistados foram unânimes em afirmar a importância de um ensino transversal da língua portuguesa, sendo a razão apontada para tal convergente. Os três consideraram que o principal interesse dum ensino transversal da língua portuguesa seria o desenvolvimento de competências na área da Língua Portuguesa.

Para o RE7, o desenvolvimento dessas competências poderia ser trabalhado desde o ensino pré-escolar, particularmente procurando-se desenvolver a apetência pela leitura, o que permitiria um maior sucesso dos alunos nesta área: *"(...) / criando nos alunos / a apetência pela leitura // que é a base fundamental para o desenvolvimento das competências ao nível da compreensão e contextualização"*.

Para o RE8, um ensino transversal da língua portuguesa era essencial, porque esta é imprescindível para que os alunos possam obter sucesso nas outras áreas: *"sem o conhecimento da língua portuguesa // não se conhecem as outras realidades nas outras áreas / não é? / a língua portuguesa está /*

“encadeada” / digamos / está “inteira” em todas as áreas disciplinares e não disciplinares /”.

O RE9 considerava que a língua portuguesa é fundamental no nosso quotidiano, o que leva a que esta seja implicitamente de carácter transversal: *“// é uma questão de ser absolutamente necessário / a principal vantagem da transversalidade da língua portuguesa/ (...) a importância da língua portuguesa no dia-a-dia é fundamental / se é fundamental no dia- a- dia // obviamente a transversalidade // também é evidente / .”*

É óbvio que a razão apontada pelos nossos entrevistados, apesar de válida e importante, não é o único factor pelo qual se deve valorizar/promover a transversalidade da língua portuguesa.

Parece-nos, portanto, que, apesar de todos eles considerarem importante o ensino transversal da língua portuguesa e mencionarem a sua importância para o desenvolvimento do aluno, em termos escolares e em termos sócio-culturais, revelavam algumas lacunas, quando se tratava de citar exemplos que pudessem ilustrar a sua aplicação prática.

Não nos surpreendeu muito termos chegado a estas constatações, na medida em que, apesar de existir legislação relativa à promoção da transversalidade da língua portuguesa e à sua operacionalização, mormente o já citado *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001), na prática o que se constata é que houve muito pouco incentivo e muito pouca preparação dos docentes no sentido de apreenderem e reflectirem criticamente sobre o conteúdo destes documentos e a implementação dos princípios neles consignados. Como todos sabemos, as práticas lectivas não se alteram por despacho, pelo que se torna urgente a intervenção dos poderes políticos no sentido de investir na formação do corpo docente.

Quando nos referimos à transversalidade da língua portuguesa em contexto escolar, temos sempre de ter em conta as duas vertentes (complementares) que esta abarca:

- o facto de todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) poderem contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa, no sentido em que, em todas elas, esta é um instrumento de aprendizagem;

- o facto de o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa poder desenvolver nos alunos competências que estes poderão pôr ao serviço da aprendizagem nas outras áreas do currículo.

Através da questão que se seguia, pretendia-se determinar a opinião dos entrevistados sobre o possível contributo das disciplinas da área das expressões para um melhor domínio da língua portuguesa: *Qual é a sua opinião sobre o possível contributo das disciplinas da área das expressões para um melhor domínio da língua portuguesa?*

Todos os nossos inquiridos consideraram que as disciplinas desta área aportavam um contributo positivo para um melhor domínio da língua portuguesa.

Dois dos inquiridos referiram exemplos de qual o contributo que poderia ser dado pelas disciplinas da área das expressões.

O RE7 salientou que tais disciplinas *“devem // (...) ter responsabilidade de // ensinar e corrigir a língua portuguesa // não corrigir / a ortografia e a sintaxe // por exemplo / quando o professor de educação física // Ahm / aborda a uma modalidade desportiva / os alunos têm que ler / e compreender as regras/”*.

Por seu turno, o RE8 referiu-se a metodologias de trabalho que poderiam ser seguidas nalgumas destas disciplinas, com o objectivo de contribuírem para um melhor domínio da língua portuguesa: *“por exemplo na expressão dramática podemos explorar as várias entoações das frases e textos / na expressão musical por exemplo / Ahm / o treino da memorização / para além do canto em si / Ahm / a memorização de ritmos / Ahm // na expressão plástica por exemplo a banda desenhada / o que os pode ajudar de uma forma lúdica / a desenvolver a escrita // e / e / pronto /”*.

Quanto ao RE9, fez referência à área de Projecto (área curricular não disciplinar) e ao tempo de apoio ao estudo, como permitindo ao docente efectuar *“uma articulação entre essas disciplinas / e a língua portuguesa / não só / no apoio ao estudo / como na área de projecto “ visando o “apoio às dificuldades que os alunos” possam manifestar, quer o “ apoio ao desenvolvimento das potencialidades / que eles apresentam”*.

Passamos então à questão seguinte: *Como responsável educativo, pensa que assumir uma posição de promoção da abordagem transversal da língua portuguesa pode influenciar os outros docentes na sua prática lectiva? Justifique.*

Verificámos que os três inquiridos foram unânimes em considerar que a possível assunção de uma posição de promoção da abordagem transversal da língua portuguesa pelos docentes que assumem cargos de responsáveis educativos seria passível de influenciar os outros docentes no exercício da sua prática lectiva.

A justificação subjacente a esta posição prende-se com o facto de pensarem que, quando se ocupa um cargo de responsável educativo, se é colocado numa posição de destaque face aos restantes docentes da comunidade educativa, o que faz com que as posições que eventualmente se assumam sejam notadas e comentadas, positiva ou negativamente, assim como adoptadas pelos restantes colegas.

Passamos a transcrever, a título de exemplo, duas respostas elucidativas.

Segundo o RE7: *“quem ocupa um cargo de supervisão na escola / Ahm / automaticamente passa a ser alvo da observação dos professores / e // a sua maneira de agir e de trabalhar // Ahm / pode ser apontada como exemplo / pela negativa / ou pela positiva // portanto / (...) / adoptar essa postura de defender a transversalidade da língua portuguesa (...) certamente / que seria reparada/ Ahm / quer dizer comentada / e seguida por alguns dos restantes professores /”.*

A RE8, parece que *“sim / porque quem está a coordenar é sempre uma influência para os outros / eles podem a partir daí dar mais importância // à questão /.”*

Em face destes dados, considerámos oportuno reflectir sobre a importância que a postura dos dirigentes educativos pode assumir no terreno. De que modo podem as atitudes destes ser relevantes para a implementação efectiva de medidas veiculadas pelo poder central?

Pensámos que em larga medida, dado que, muitas vezes, seremos talvez mais passíveis de ser influenciados pelas opiniões e argumentos de pessoas com quem lidámos habitualmente do que pela abstracta legislação. Como diz Sá-Chaves (2000: 128), as nossas opiniões e os nossos conhecimentos, estão em

constante reconstrução, dependendo da capacidade que detemos para “processar e relacionar a informação que já se detém com a informação e novos sentidos que, as múltiplas relações de sociabilidade lhe aduzem”.

Passemos à questão seguinte, a qual é: *Para si um aluno com uma expressão escrita deficiente, escassez de vocabulário e uma leitura pouco expressiva e ritmada conseguirá ter sucesso escolar na globalidade das disciplinas? Porquê?*

A partir da análise dos dados obtidos com base nas respostas dadas a esta questão, elaborámos Quadro 31.

Considera que um aluno com uma expressão escrita deficiente, escassez de vocabulário e uma leitura pouco expressiva e ritmada conseguirá ter sucesso escolar na globalidade das disciplinas? Porquê	Nº ocorrências	%
Não compreende, logo não aprende.	3	60%
Poderá apresentar algum sucesso a nível oral.	2	40%
Total	5	100%

Quadro 31 – Representações sobre a relação entre um deficiente domínio da língua portuguesa e o sucesso escolar do aluno

Relativamente a esta questão, os três inquiridos foram unânimes em considerar que um aluno com estas características apresentará sempre algumas dificuldades no que respeita ao seu sucesso escolar.

Consideraram também que, apesar de, ao nível da oralidade, o aluno poder revelar alguma evolução nos seus conhecimentos, ao nível da escrita, as perspectivas de um tal aluno conseguir ter sucesso são muito restritas.

O RE7 reporta-se à questão da compreensão como fundamental, pois, como refere, se um aluno não compreende, não é possível que aprenda, que retenha a informação que se pretendia, além de que, por outro lado, também não será capaz de transmitir correctamente o pouco conhecimento que possa ter apreendido.

Ou seja, possuindo as características em questão, o aluno terá muita dificuldade em conseguir ter sucesso, na medida em que lhe faltam ferramentas essenciais para o conseguir alcançar.

Transcrevemos de seguida um excerto da resposta do RE7: *“um aluno com essas características não compreende <sil> / logo não aprende / não aprende // e (suspiro) / e além disso na maior parte das vezes / não consegue transmitir / Ahm / os conhecimentos / ainda que poucos / que adquiriu”*.

Por seu turno, o RE8 salienta que, embora a nível da oralidade, um aluno com estas características, sendo apoiado, pudesse vir a apresentar algum sucesso, a nível da escrita, seria muito difícil: *“na parte oral / Ahm / o aluno pode até conseguir atingir / Ahm / um plateau / digamos assim / que lhe permite ir andando de patamar em patamar de aprendizagem // depois falha muito na escrita / “*.

O RE9 refere a importância do domínio da língua portuguesa, não só em termos de sucesso escolar, mas também para a vida quotidiana do aluno: *“porque se a língua portuguesa é de facto fundamental / é fundamental para a sua expressão / seja escrita / seja oral // é fundamental para o entendimento das questões que lhe são colocadas / e para questões do próprio dia -a – dia/ “*.

Pensamos poder considerar que estamos de acordo com os inquiridos, na medida em que também nos parece que um aluno que não possua boas competências a nível de língua portuguesa vai efectivamente confrontar-se com uma série de dificuldades relativas à sua prestação nas outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, dado o carácter transversal que esta assume.

Parece-nos oportuno salientar que estas respostas vêm dar relevo à vertente transversal da língua portuguesa e sublinhar a importância de um correcto domínio desta para o sucesso escolar dos alunos na globalidade das disciplinas.

A pergunta que se seguia pretendia recolher as opiniões dos inquiridos relativamente à possibilidade de os Centros de Formação oferecerem aos docentes formação relacionada com a problemática da transversalidade da língua portuguesa: *Crê que os Centros de Formação deveriam oferecer aos docentes*

formação relacionada com a problemática da transversalidade da língua portuguesa? Justifique a sua opção.

Todos os entrevistados responderam afirmativamente.

Relativamente a esta questão, houve um entrevistado (RE7) que considerou que, de certo modo, este tipo de formação já era proporcionado pelos centros de formação, na medida em que *“é prática dos centros a oferta de acções relacionadas com a língua portuguesa destinadas aos docentes dos vários níveis de ensino”*.

No entanto, a nosso ver, este inquirido só se reportou à questão da formação em língua portuguesa de um modo geral (abrangente), não levando em conta se era visada a problemática da transversalidade da língua portuguesa ou não.

O RE8 refere que seria importante este tipo de oferta de formação, mas tivemos de considerar como nula a justificação por ele apresentada, pois dispersou-se na sua resposta e acabou por não referir nada de concreto.

Transcrevemos um excerto da sua resposta, para elucidar o leitor: *“/ eu / neste momento / eu / assim pessoalmente / sinto-me assim um bocadinho perdida // Ahm / porque é tanta / tanta solicitação / nova de tantos lados que eu não sei muito bem a minha posição no meio disto tudo”*.

O RE9 foca a questão de a língua portuguesa ser fundamental para a nossa expressão, o que a seu ver faz com que seja *“importante os centros de formação oferecerem formação / sobre a transversalidade da língua portuguesa”*.

Em suma, parece-nos que, apesar de todos terem referido que consideravam importante a oferta de formação sobre a transversalidade da língua portuguesa pelos Centros de Formação, as justificações apresentadas são muito vagas e não permitem chegar a grandes ilações.

As duas questões seguintes foram apresentadas apenas ao RE8, com o objectivo de permitir aprofundar as opiniões que tinha expressado nas suas respostas ao questionário.

A primeira foi: *Para si o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa são importantes, na medida em que podem contribuir para desenvolver*

competências úteis para: -outras áreas curriculares? - a integração sócio-profissional do aluno?; - a sua formação geral?

Na questão similar do questionário, este inquirido havia assinalado as opções em questão, com o índice 4, que significava *Muito*. Na sua resposta à entrevista, verifica-se que continua a manter a mesma opinião, quando refere: *"acho que é importante para tudo"*.

No entanto, na justificação que apresentou, o entrevistado reportou-se à sua experiência com um aluno que, apesar de só ter atingido as competências básicas em língua portuguesa, seguindo uma via profissionalizante, tinha conseguido singrar profissionalmente.

É de notar que o nosso entrevistado mencionou um aspecto que nos parece importante: *"socialmente ele é sempre um bocadinho apontado não é / mas / mas poderá ter sucesso social"*.

Ou seja, parece-nos que fica aqui bem patente que, de algum modo, se o défice a nível de língua portuguesa for acentuado, haverá mesmo a nível social sempre alguma desvantagem para o indivíduo em questão.

A segunda questão apresentada a este entrevistado foi: *Pensa que as suas concepções sobre a transversalidade da língua portuguesa podem influenciar a prática lectiva dos outros docentes pelo exercício das suas funções? Justifique.*

Na pergunta correspondente do questionário, este inquirido havia respondido "sim". Reiterou a sua afirmação, considerando que *"quem está numa função dirigente /Ahm// influencia sempre os restantes/pelo seu exemplo/"*.

E, para terminar, temos de considerar a questão: *Pensa que o questionário que preencheu (no âmbito desta investigação) o levou a reflectir mais sobre estes temas (a supervisão e a transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura)?*

Todos os entrevistados responderam afirmativamente.

Passamos a transcrever a resposta do RE8, que nos parece sintetizar as razões apontadas por todos: *"sim / obriga-nos sempre / a / reflectir um bocadinho / não é // Ahm / mas / tanto o questionário como a entrevista / ajudou a reflectir um bocadinho e / e ficam estas questões / Ahm // a ressoar no pensamento /"*.

Devemos salientar que considerámos interessante a expressão utilizada pelo RE8, quando afirma que *“ficam estas questões/ Ahm// a ressoar no pensamento”*, o que nos alerta para um efeito posterior às acções que praticámos.

Passemos agora, a fazer uma síntese da informação recolhida a partir das respostas dadas a esta terceira parte da entrevista, que se referia mais especificamente à problemática da transversalidade da língua portuguesa.

A primeira questão pretendia averiguar qual seria o interesse de um ensino transversal da língua portuguesa, tendo os inquiridos referido que seria o “desenvolvimento de competências nesta área”, quer para que os alunos possam melhorar o seu desempenho a nível da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, quer a nível de outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, quer ainda no seu quotidiano.

Relativamente a um possível contributo das disciplinas da área das expressões para um melhor domínio da língua portuguesa, os nossos entrevistados consideraram que tais disciplinas poderiam dar um contributo positivo, quer porque em todas elas é usada a língua portuguesa, quer pela existência de metodologias próprias que podem ser utilizadas para este fim.

Eram da opinião de que, no exercício dos seus cargos, poderiam assumir uma posição de promoção da abordagem transversal da língua portuguesa, passível de influenciar os restantes docentes na sua prática lectiva, porquanto consideravam que, quando se ocupa um cargo de responsável educativo, de algum modo se é colocado em evidência face aos restantes docentes, o que pode fazer com que as posturas assumidas sejam mais visíveis.

No que se refere à questão acerca de um aluno que demonstre dificuldades na língua portuguesa ser ou não ser passível de obter sucesso escolar na globalidade das disciplinas, os nossos inquiridos consideraram que não seria possível isso acontecer, pois um aluno que não compreende o que lê ou o que se lhe diz terá sempre dificuldade em apropriar-se da informação, seja qual for o tópico contemplado.

No entanto, alguns dos entrevistados ressaltaram que poderão existir alguns progressos a nível oral, embora não pensassem que mesmo estes pudessem ter um realce significativo.

Ainda na sua opinião, mesmo a nível da vida quotidiana, um aluno com essas características teria probabilidade de sentir algumas dificuldades na sua inserção.

Concordaram os nossos entrevistados em que os Centros de Formação deveriam oferecer formação sobre a problemática da transversalidade da língua portuguesa, embora a nível de justificações não tivessem desenvolvido uma argumentação tão sólida quanto gostaríamos.

As respostas dadas apenas nos permitiram concluir que, dada a falta de conhecimentos específicos sobre a problemática da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, os nossos inquiridos não foram capazes de nomear propostas específicas sobre uma formação deste tipo.

Passamos agora a analisar as respostas dadas à última questão da entrevista, que pretendia determinar se o preenchimento do questionário havia despoletado momentos de reflexão sobre a problemática da supervisão e da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Todos os entrevistados responderam afirmativamente.

Passamos a transcrever a resposta do RE9, que nos parece sintetizar o pensamento expresso pelos três entrevistados: *“Sim / de facto não há dúvida nenhuma que contribuiu // porque obviamente sempre que se responde / a um questionário / neste âmbito // é evidente que também / ele nos faz reflectir sobre aquilo que nós fazemos / nos faz reflectir / introspectivamente / sobre a nossa prática / seja ela a que nível for /”*.

5.3. Cruzamento dos resultados da análise das respostas dadas ao questionário e à entrevista

Para encerrar este capítulo da nossa dissertação, pretendemos fazer, de uma forma global, uma síntese interpretativa da informação elaborada a partir da análise dos dados recolhidos através do questionário que passámos aos nossos inquiridos e da entrevista feita a alguns desses responsáveis educativos.

Manteremos a estrutura que seguimos nos dois instrumentos mencionados, pelo que esta parte do nosso texto será dividida em dois blocos:

- Funções desempenhadas e sua natureza supervisiva;
- Transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura.

Considerando que esta secção do nosso texto corresponde a uma síntese, a referência às percentagens foi feita apenas quando nos pareceu ser pertinente.

Por considerarmos que há temáticas que são tratadas, quer no questionário, quer na entrevista, nalguns casos os dados analisados provêm de diversas questões, quer do questionário, quer da entrevista, ou em simultâneo destes dois instrumentos.

Assim e com o intuito de facilitarmos a leitura e compreensão deste texto, iremos fazendo referência ao número da questão (das questões), quando apresentarmos dados recolhidos através do questionário, ou recorreremos à designação *Entrevista*, quando se tratar de dados recolhidos através desta.

5.3.1. Funções desempenhadas e sua natureza supervisiva

Constatámos que a larga maioria dos responsáveis educativos que participaram neste estudo, ao caracterizar as funções que desempenhavam junto de outros professores, consideravam uma vertente de âmbito supervisivo (10 pessoas). Nomeadamente, ao responder ao questionário, 12 consideraram que as funções por si exercidas fariam com que pudessem considerar-se como supervisores de professores (Questões 7, 8, 9 e 10).

Podemos salientar que esta posição vai de encontro ao preconizado por Isabel Alarcão (2003: 144), quando refere: *“a actual conjuntura sociopolítica em que a escola se insere implica que se lhe atribua também a dimensão colectiva e institucional e se pense a supervisão (...) em relação (...) aos professores na interacção que estabelecem uns com os outros no exercício das suas funções.”*

Apurámos ainda que, para os nossos inquiridos, o termo *supervisão* está associado à noção de orientação, sendo o supervisor olhado numa perspectiva

em que se constitui como aquele que esclarece, que intervém, eventualmente com o intuito de ajudar, de esclarecer os seus supervisandos (Entrevista).

Neste sentido, parece-nos que o “perfil” de supervisor inerente a estas concepções se enquadrará numa perspectiva de profissional reflexivo que, como refere Alarcão (2003: 37), tem em consideração “as dinâmicas sociais e sobretudo a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interacção que se cria entre a pessoa em desenvolvimento, e o meio que a envolve também ele em permanente transformação”.

Implicitamente, cada inquirido relacionou a componente supervisiva mencionada com o cargo que ocupava e as funções que lhe eram inerentes.

Assim, por exemplo, os inquiridos que ocupavam o cargo de Presidente do Conselho Executivo ou de Vice-Presidente (neste caso na área do 1º Ciclo do Ensino Básico) referiram que as funções por si exercidas, além da componente eminentemente supervisiva, incluíam uma componente de “ *direcção/gestão*”. Já os que ocupavam cargos como o de Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico ou do Coordenador do 1º Ciclo do Ensino Básico referiram-se mais à vertente de divulgação/transmissão de informações (Questões 7, 8, 9 e 10).

Dos dados obtidos através da entrevista, depreende-se que as vertentes mais em evidência no exercício das funções destes responsáveis educativos são as vertentes “ *legislativa*”, de “ *orientação*” e de “ *carácter pessoal e civilizacional*”, o que, atendendo aos cargos desempenhados pelos respondentes em questão, vem corroborar as afirmações anteriores (Entrevista).

A ideia de que o supervisor é um orientador que deve motivar os seus supervisandos para a análise e a reflexão e ainda para a procura das competências e dos conhecimentos necessários à resolução das situações que o quotidiano escolar eventualmente envolve, é confirmada pelas afirmações escolhidas nas respostas dadas à questão 11 do questionário.

Com efeito, as afirmações que recolheram a percentagem mais expressiva de concordância foram a afirmação 11.3. (*O supervisor deve permitir que os seus supervisandos se constituam eles próprios em agentes dinâmicos, cabendo-lhe o papel de os ajudar a analisar e a repensar o seu desempenho*) e a

afirmação 11.4. (*O supervisor deve ajudar os seus supervisandos a desenvolver capacidades e competências e a explorar os conhecimentos de que dispõem para resolverem os problemas que a actuação docente lhes apresenta, num clima de encorajamento*), ambas referidas por 10 pessoas (76,92%).

Consideramos que estas escolhas dos nossos inquiridos apontam no sentido de encararem a escola como *“uma comunidade de aprendentes”* (Alarcão, 2003: 148), em que “na reconceptualização dos supervisores na escola reflexiva, podemos atribuir-lhes a função de facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, pois a sua função principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem” (Alarcão, 2003: 149).

Quando confrontados com a questão *Considera que, devido ao cargo que ocupa, tem possibilidade de desempenhar um papel inovador na “construção” de uma nova escola?* (Questão 12), estes responsáveis educativos responderam maioritariamente de forma afirmativa (10 inquiridos, correspondendo a 76,92%), referindo maioritariamente como justificação a razão *“pela postura assumida”*, logo seguida de *“através do incentivo, promoção de debates”*.

Estas referências parecem-nos importantes, na medida em que nos chamam a atenção para o facto de que as possíveis “mudanças” a promover na escola não podem só ser definidas por decreto, necessitam da colaboração de todos os intervenientes no processo educativo.

A nosso ver, as relações interpessoais estabelecidas entre estes são fundamentais, com particular relevo para as interações não formais estabelecidas entre os pares, sobretudo a nível de microssistema e messosistema.

Relativamente à questão que pretendia aferir dos conhecimentos dos inquiridos no que concerne à existência de formação em Supervisão, dois deles referiram ter conhecimento da existência de formação nesta área a nível superior.

Um deles tinha frequentado uma formação dessa natureza e o outro não forneceu dados relativos à origem dessa informação (Entrevista).

Todos os entrevistados consideraram que seria importante os Centros de Formação proporcionarem formação na área da supervisão.

As justificações relativas a este aspecto focaram basicamente três aspectos:

- a necessidade de formação nesta área que sentiam, devido aos cargos/papéis que, por vezes, eram chamados a assumir;
- o facto de, eventualmente, sentirem necessidade de um esclarecimento mais aprofundado sobre o significado e a abrangência do termo *supervisão*, por este ser usado muito comumente em situações díspares, pelo que o seu significado se apresentava muito difuso.

Quanto a este ponto, parece-nos oportuno referir que o termo *supervisão* tem assumido diferentes e múltiplas interpretações, ao longo dos tempos, pelo que o seu “sentido” não é verdadeiramente consensual.

De facto, neste momento, este conceito é referido em vários documentos oficiais, nomeadamente no que diz respeito às Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas não é clara para ninguém a forma como essa supervisão vai ser concretizada na prática.

O terceiro aspecto referido foi o facto de que a frequência de formação nesta área seria sempre uma mais-valia, no sentido em que contribuiria, quer para o esclarecimento de dúvidas, quer para a formação *de novas perspectivas subsequentes*.

Parece-nos interessante destacar este ponto, na medida em que “qualquer” formação encerra sempre esta mais-valia de poder suscitar novas interrogações, novos interesses que nos possam levar, enquanto profissionais e pessoas, a questionarmo-nos e a reflectirmos crítica e construtivamente sobre as nossas práticas.

Aliás esta constatação vem ao encontro do que foi referido pelos cinco responsáveis educativos que afirmaram possuir formação relevante para o desempenho dos seus cargos (Questões 6, 6.2. e 9) pois, inquiridos sobre qual o contributo dessa formação para melhorar o seu desempenho profissional, as

razões apresentadas foram: mais conhecimentos, novas perspectivas e incremento da reflexão.

Dos três entrevistados, os dois que referiram não possuir formação em Supervisão, consideraram que esta seria muito útil para o seu desempenho profissional.

Por sua vez o inquirido que desempenhava o cargo de Presidente do Conselho Pedagógico pensava que essa formação lhe teria sido útil, na medida em que lhe proporcionaria um acréscimo de confiança no exercício das suas funções. Referia ainda, (na entrevista), que ser indicado para desempenhar este tipo de cargo sem ter nenhuma formação específica adequada tinha sido *“muito stressante / e exigiu da minha parte / um grande sentido de responsabilidade / de disciplina e muito trabalho /”*. (RE7).

O outro responsável educativo (Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico) também considerava que essa formação lhe teria sido útil, porquanto, se detivesse formação em Supervisão, poderia *“orientar melhor os outros”* (Entrevista).

Um outro aspecto que nos parece importante referir reporta-se à constatação de que a existência de formação em Supervisão a nível superior é importante, mas não é suficiente para abranger todo o público-alvo, quer porque, economicamente, é onerosa, quer ainda porque exige um dispêndio a nível de tempo e de empenho, que nem todos querem ou podem assumir.

5.3.2. Transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura

Os responsáveis educativos envolvidos no nosso estudo consideraram o ensino/aprendizagem da língua portuguesa como importantes.

De entre as afirmações que lhes foram apresentadas (Questão 14), a afirmação 14.1. – *Para o desenvolvimento de competências que possam ser úteis na aprendizagem de outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares)*. – foi referida por 84,61% dos inquiridos (11 pessoas).

No que respeita ao papel que a língua portuguesa pode desempenhar no desenvolvimento de competências que possam favorecer/propiciar a integração socioprofissional dos alunos (afirmação 14.2.), os dados recolhidos revelaram que 9 dos inquiridos (69%) consideravam esta realidade como muito importante. Também a afirmação 14.3. (*Para a formação geral do aluno/indivíduo.*) foi assinalada por 10 pessoas (72,92%).

Parece-nos que estas afirmações vêm ao encontro do preconizado por Nogueira (1984: 12-13), quando refere que a língua portuguesa, enquanto língua materna da maior parte dos discentes, é a “condição de conhecimento do real: como meio ou instrumento de comunicação; como expressão de conteúdos; como sistema de elementos e de regras.”

Sem dúvida que a formação do indivíduo, enquanto tal, é mediada pela apropriação que este faz da sua língua, pois é com esta e através desta que ele vai desenvolvendo e formando a sua personalidade, assim como interagindo com os que o rodeiam, e exprimindo os seus pontos de vista.

Como Valadares (2003: 31) refere, “é de salientar a notável função socializadora que esta disciplina [Língua Portuguesa] desempenha, tendo em conta as competências comunicativas que ela promove e que são essenciais e indispensáveis à inserção social.”

À questão *Qual julga ser o interesse (a principal vantagem) de um ensino transversal da língua portuguesa?* (Entrevista) todos responderam que seria “o desenvolvimento de competências na área de língua portuguesa”.

Como diz o RE7, permitiria desenvolver “*competências ao nível da compreensão e da contextualização*”, o que – sublinhamos nós – facilitaria aos alunos um maior sucesso nas outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares de âmbito curricular, pois em todas são requeridos conhecimentos que se enquadram neste âmbito.

É de salientar também a importância atribuída à língua portuguesa no nosso quotidiano, nos contextos social e profissional, o que faz com que esta se revista implicitamente de carácter transversal, na medida em que tem um papel a desempenhar numa melhor integração e inserção do indivíduo no seu meio sociocultural.

Diz-nos o RE9: *“Acho que não é uma questão de interesse // é uma questão de ser absolutamente necessário / (...) a importância da língua portuguesa no dia - a - dia é fundamental / se é fundamental no dia - a- dia // obviamente a transversalidade // também é evidente /”*.

É convicção generalizada entre os nossos responsáveis educativos que as outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) podem contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa. (Questões 16 e 17).

Referimos explicitamente a resposta de um dos responsáveis educativos, que nos parece sintetizar as opiniões dos restantes: *“através das demais áreas é possível o desenvolvimento de esquemas mentais, técnicas, contextualizações, que facilitam a aprendizagem da língua portuguesa”*. (RE4).

Cremos que tal acontece exactamente porque em todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) se desenvolvem e se trabalham competências que se incluem explicitamente no espectro da língua portuguesa. Parece-nos que a vertente transversal da língua portuguesa assume aqui um papel específico e explícito, sendo esta parte integrante de todas as disciplinas do currículo e não podendo de modo algum ser confinada à aula de Língua Portuguesa. Até porque sendo a nossa língua materna é fundamental o seu domínio para um bom desempenho nas restantes disciplinas.

A análise das respostas dadas à pergunta *Na sua opinião, quais são as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) com maior relação com a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa?* (Questão 18), revelou que os responsáveis educativos envolvidos no nosso estudo:

- em termos de áreas curriculares disciplinares, valorizavam sobretudo o Estudo do Meio (com 52% das ocorrências) e a Matemática (com 48% das ocorrências);

- no que se referia às áreas curriculares não disciplinares, não fizeram grande distinção entre as três (com 38% das ocorrências para a Área de Projecto, 32% para a Formação Cívica e 29% para o Estudo Acompanhado).

Cremos que a área curricular disciplinar de Estudo do Meio é referida por todos os inquiridos por ser uma área em que os conteúdos são muito diversificados, o que poderá dar azo a maiores probabilidades de serem

explorados de forma a serem trabalhadas competências do âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa. Outra razão poderá prender-se com o facto de a área de Estudo do Meio ser designada por muitos docentes como uma “área integradora”, que serve de eixo central ao currículo, sendo assim mais passível do desenvolvimento de competências interdisciplinares.

Poderemos concluir que, para os responsáveis educativos que tomaram parte neste estudo, a língua portuguesa assume um papel de relevo, quer na vida escolar, quer na vida extra-escolar (nas suas diferentes vertentes).

De acordo com os nossos responsáveis educativos, as disciplinas da área das Expressões (Entrevista) contribuem para um melhor domínio da língua portuguesa, porque, no seu âmbito, de uma forma específica, também são abordadas competências da área de Língua Portuguesa.

De acordo com o RE7, por exemplo na área da Educação Física, *“quando o professor de educação física / Ahm / aborda a uma modalidade desportiva / os alunos // têm que ler / e compreender as regras”* ou seja, depreende-se do discurso deste docente que em todas as áreas os alunos têm que, quer perceber o discurso do docente, quer compreender os textos veiculados pois só assimilando a informação dada será possível progredir nas suas aprendizagens.

De acordo com os dados obtidos, a larga maioria dos responsáveis educativos que participaram no nosso estudo (11 pessoas) não tem dúvidas sobre o facto de, nessa qualidade, as suas próprias convicções sobre a importância da transversalidade da língua portuguesa poderem influenciar a prática lectiva dos restantes docentes (Questão 20/Entrevista).

É interessante verificar que estes responsáveis educativos consideram que o podem fazer *“tomando posições a favor da transversalidade da língua portuguesa na prática lectiva”* (RE9), sendo que esta tomada de posições se pode contextualizar/materializar através de *“projectos, discussões orientadas para esta área, exploração de livros, contacto com autores”* (RE11), ou *“Promovendo a reflexão em torno da problemática, (...) definindo metodologias/estratégias de acção.”* (RE13).

Parece-nos que devemos também referir que ficámos com a sensação de que estes responsáveis educativos não se referiam apenas a um nível de

influência a título formal, mas também que acreditavam que o contacto informal com os colegas no qual se assumia uma posição de defesa da transversalidade da língua portuguesa podia ser considerado de relevo.

Passamos a transcrever a resposta de um responsável educativo inquirido (dada na entrevista): *“quem ocupa um cargo de supervisão na escola / Ahm / automaticamente passa a ser alvo da observação dos professores / e // a sua maneira de agir e de trabalhar // ahm / pode ser apontada como exemplo / pela negativa / ou pela positiva // (...) adoptar essa postura de defender a transversalidade da língua portuguesa / certamente que será / seria reparada / Ahm / quer dizer comentada / e seguida por alguns dos restantes professores /”* (RE7).

No respeitante à questão *Crê que os Centros de Formação deveriam oferecer aos docentes formação relacionada com a problemática da transversalidade da Língua Portuguesa?* (Entrevista), a opinião aferida foi que seria importante que isso acontecesse. No entanto, pensamos que, a nível de justificações, os nossos entrevistados se dispersaram muito, não tendo referido razões específicas.

Verificou-se também que estes responsáveis educativos consideraram importante terem respondido a um questionário sobre estas problemáticas, sobretudo pelo contributo que através deste obtiveram para uma maior possibilidade de reflectir sobre os assuntos aqui abordados (Entrevista).

Neste capítulo, pretendemos apresentar as principais conclusões retiradas deste estudo, assim como algumas sugestões para acção futura.

Procuraremos, igualmente, identificar alguns factores que constituíram limitações ao desenvolvimento do estudo e apresentar sugestões para futuros estudos, que possam dar continuidade a este.

6.1. Conclusões do estudo

No que se refere especificamente às conclusões apresentadas, é de realçar que estas se enquadram somente no contexto em que este estudo foi realizado, não podendo, de modo algum, ser generalizadas, dado que a metodologia de investigação a que recorremos (estudo de caso) não permite generalizações.

Consideramos, no entanto, que este facto não invalida o contributo que este estudo pode dar para o aprofundamento do conhecimento relativo à problemática nele abordada.

De facto, esperamos, contribuir para um repensar da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associado ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, quer a nível supervisoivo, quer a nível didáctico.

Começamos por recordar os objectivos para ele formulados, que eram os seguintes:

- Identificar representações de responsáveis educativos de agrupamentos de escolas sobre:

- a natureza do papel que desempenham junto dos outros professores;
- sua relação com uma atitude supervisoiva;
- a forma como exercem essas funções;
- a transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura e a sua operacionalização no 1º Ciclo do Ensino Básico;

- a natureza do seu contributo para a promoção da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico.

- Com base na identificação das representações destes responsáveis educativos, apresentar algumas sugestões, a desenvolver no âmbito de planos de formação contínua, que visem reforçar:

- a dimensão supervisiva no exercício das suas funções;
- o seu contributo para a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a transversalidade da língua portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente associada à compreensão na leitura.

Recordamos também as questões de investigação para as quais procurámos obter resposta através da realização deste estudo:

- Que representações possuem os responsáveis educativos dos agrupamentos de escolas sobre:

- a natureza das suas funções e eventuais relações com uma vertente supervisiva?
- a forma como exercem a sua acção junto dos professores?
- a transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura?
- formas de a operacionalizar?

- Que alteração será necessário introduzir na formação contínua destes responsáveis educativos para reforçar:

- a dimensão supervisiva no exercício das suas funções?
- o seu contributo para a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Recordamos ainda que o nosso estudo contempla duas vertentes distintas, mas complementares, que são nomeadamente:

- uma vertente supervisiva;

- uma vertente ligada à operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Assim, apresentaremos, primeiro, as conclusões relativas à primeira vertente, para, de seguida, passarmos às que dizem respeito à segunda.

6.1. Relativas à vertente supervisiva

Neste âmbito, concluímos que a larga maioria dos nossos respondentes (10 inquiridos, correspondendo a 76,92%) considerava que, enquanto responsáveis educativos, as funções que desempenhavam junto dos outros professores incluíam uma componente supervisiva.

Consideravam-se, pois, na sua maioria, como supervisores de professores (12 sujeitos, correspondendo a 92,30%).

Obviamente, dado tratar-se de responsáveis educativos que desempenhavam diferentes funções, constatámos que encaravam o seu papel supervisivo de forma ligeiramente diferenciada e adequada às respectivas funções.

Daí que, nas respostas dadas ao questionário que lhe foi passado, ao procederem à caracterização das funções por si exercidas, estes responsáveis educativos tivessem utilizado vocábulos diversificados, como sejam *coordenação, orientação, direcção, supervisão, divulgação, representação, avaliação, controlo/supervisão*.

Em suma, a dimensão supervisiva era contemplada nestas diversas formas de caracterizar o papel desempenhado, mas de forma diferente, de acordo com o cargo exercido por cada responsável educativo inquirido.

Assim, o RE11, que exercia o cargo de Coordenador de Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, descrevia as funções que exerce junto dos outros professores da seguinte forma: *"considero-as funções de coordenação no sentido em que tento conciliar as diferentes opiniões na tentativa de obter um consenso, de supervisão porque me cabe também o papel de estar atenta ao que*

os professores pensam, assim como de fazer chegar a estes as informações veiculadas pelo Conselho Pedagógico ou Executivo”.

Outro inquirido (o RE13), que exercia um cargo similar, via-se como desempenhando *“sobretudo funções de supervisão do cumprimento das instruções e de divulgação destas mesmas”* e considerava que lhe cabiam as tarefas de *“dar a conhecer aos colegas o que é publicado a nível de legislação ou definido pelo Conselho Pedagógico da escola. Assim como moderar na tomada de decisões pelo Conselho de Docentes”.*

No entanto, se considerarmos a resposta dada pelo RE4, que exercia as funções de Presidente do Conselho Executivo e de Presidente do Conselho Pedagógico, podemos verificar que este inquirido se situava numa perspectiva muito mais abrangente. Considerava que exercia *“funções de divulgação, sensibilização, orientação, direcção, controlo/supervisão, avaliação... de âmbito administrativo, pedagógico, cultural, patrimonial, financeiro...”* e justifica tendo em atenção os cargos que desempenha *“considerando o conjunto diversificado e substancial de competências do presidente do Conselho Executivo ou do Conselho Pedagógico, as funções exercidas junto do corpo docente são diversas, passíveis de incidência em todos os campos da actividade profissional respectiva”.*

Poderemos ainda referir um outro exemplo que consideramos exemplificativo da relação cargo ocupado/perspectiva do responsável educativo sobre a natureza (eventualmente supervisiva) das funções exercidas.

Trata-se da resposta do RE10, que desempenhava o cargo de Vice-Presidente do Conselho Executivo para a área do 1º Ciclo do Ensino Básico e que referia considerar as suas funções *“como funções de coordenação, supervisão e de gerir a estabilidade na utilização dos recursos humanos”*, justificando-se do seguinte modo: *“porque acho que no lugar que ocupo devo ser elo de coordenação entre os diferentes docentes e suas tarefas, supervisionar as actividades que vão decorrendo e os projectos em que nos encontramos envolvidos. Estes factos levam-me também a ser gestora de recursos humanos.”*

Todos os inquiridos aqui citados responderam também afirmativamente à questão sobre se consideravam que as funções que exerciam os levavam a ser supervisores de professores.

Podemos salientar que esta posição dos nossos inquiridos vai de encontro ao preconizado por Alarcão e Tavares (2003: 144), quando referem que “a actual conjuntura sociopolítica em que a escola se insere implica que se lhe atribua também a dimensão colectiva e institucional e se pense a supervisão (...) em relação (...) aos professores na interacção que estabelecem uns com os outros no exercício das suas funções”.

Assim, e de acordo com o que atrás expusemos e transcrevemos, verifica-se que os inquiridos que ocupavam o cargo de Presidente do Conselho Executivo ou de Vice-Presidente (neste caso relativamente à área do 1º Ciclo do Ensino Básico) referiram que as funções por si exercidas, além da componente eminentemente supervisiva, incluíam uma componente de “ *direcção/gestão* ” e até de “ *avaliação* ”.

Já os que ocupavam cargos como o de Coordenador do 1º Ciclo do Ensino Básico, ou Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico reportaram-se à vertente de divulgação/transmissão de informações.

Dos dados obtidos através das entrevistas realizadas, depreende-se que as dimensões que os responsáveis educativos inquiridos punham mais em evidência no exercício das suas funções se relacionavam com vertentes “ *legislativa* ”, de “ *orientação* ” e de “ *carácter pessoal e civilizacional* ”, o que, atendendo aos cargos desempenhados pelos respondentes em questão [Presidente do Conselho Pedagógico (RE7), Coordenador do 1º Ciclo do Ensino Básico (RE8) e Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico (RE9)], vem corroborar as afirmações anteriores.

Em suma, constatámos que a larga maioria dos nossos inquiridos, ao caracterizar as funções que desempenhava junto de outros professores, considerava uma vertente de âmbito supervisivo, mas que esta componente era encarada de forma diferenciada consoante as funções por eles exercidas.

Assim, os inquiridos que exerciam cargos como os de Presidente do Conselho Executivo ou do Conselho Pedagógico ou ainda Vice-Presidente do

Conselho Executivo para a área do 1º Ciclo do Ensino Básico encaravam a dimensão supervisiva das suas funções como um meio de obterem feed-back sobre o modo como os seus colegas docentes actuavam em termos práticos e, eventualmente, de tentar verificar se as orientações por si produzidas, em nome pessoal ou enquanto deliberações do órgão que tutelavam, eram cumpridas.

Apoiamos o nosso raciocínio em respostas como as dadas:

- pelo RE10 (Vice-Presidente do Conselho Executivo para a área do 1º Ciclo do Ensino Básico), que considerava fazer *“supervisão de professores como modo de verificar se estes cumprem as suas competências”*;

- pelo RE1 (Presidente do Conselho Pedagógico), que dizia *“promover o bom funcionamento das estruturas educativas”*;

- pelo RE4 (Presidente do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico), que entendia que a sua função implicava *“supervisionar os recursos humanos”*;

- pelo RE5 (Vice-Presidente do Conselho Executivo para a área do 1º Ciclo do Ensino Básico), que considerava que fazia *“supervisão como modo de obter conhecimentos como os colegas actuam”*.

Parece-nos que, por seu turno, os responsáveis educativos que assumiam funções, quer de Coordenadores do 1º Ciclo do Ensino Básico, quer de Coordenadores do Conselho de Docentes, encaravam o seu papel supervisivo situando-o numa vertente de maior proximidade com os seus supervisandos e considerando igualmente a possibilidade de o feedback dado por estes se poder repercutir na sua actuação enquanto responsáveis educativos através de ponderações ou mudanças de posição da sua parte relativamente aos assuntos em questão.

Pensamos que tal acontece pelo facto de as funções exercidas por estes Responsáveis Educativos se aplicarem a grupos mais restritos de colegas do que as dos anteriores.

Assim, parece-nos que este grupo encara o seu papel de supervisão como pressupondo um aspecto mais acentuado de orientação e reflexão para e sobre as práticas, bem como de obtenção de perspectivas dos seus colegas sobre as diferentes temáticas em que a acção escolar destes se pode enquadrar.

Citamos o RE13 (Coordenador de Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico), que afirma que *“um supervisor é um indivíduo com uma função específica e com obrigações específicas, que deve zelar para que os outros cumpram as suas, quer inteirar-se das perspectivas que os seus colegas revelam sobre as temáticas com interesse para o seu desempenho.”*

Citamos, igualmente, o RE9 (Coordenador do Conselho de Docentes), que refere que *“um supervisor é um profissional que acompanha outros profissionais na sua prática e que os orienta no sentido de um exercício reflexivo, cuidado e atento das suas funções e que, de igual forma, se predispõe a aprender com os seus “supervisandos”, contribuindo, assim, para um efectivo crescimento profissional e pessoal de ambos (supervisor e “supervisando”)”*.

Parece-nos também ser possível inferir que, neste grupo, os supostos supervisores consideram, à partida, serem importantes as opiniões dos seus supervisandos. Diríamos até que estes consideram que estas opiniões podem contribuir para mudar o rumo da temática em abordagem, o que também nos parece ser uma diferença significativa relativamente aos membros do primeiro grupo de responsáveis educativos por nós identificados.

No entanto, quando lhes foi pedido que expressassem o seu grau de concordância ou de discordância face a afirmações de âmbito superviso apresentadas, num plano teórico, constatámos que os nossos inquiridos se situavam, ou procuravam situar-se, num plano ligeiramente diferente daquele que acabámos de inferir relativamente à caracterização que fizeram das suas funções.

A ideia de que o supervisor é um orientador que deve motivar os seus supervisandos para a análise e a reflexão e para a procura das competências e dos conhecimentos necessários à resolução das situações que o quotidiano escolar eventualmente envolve é confirmada pelas afirmações escolhidas nas respostas a uma pergunta incluída no questionário (Questão 11).

Com efeito, as afirmações que recolheram a percentagem mais expressiva de concordância foram a afirmação 11.3. (*O supervisor deve permitir que os seus supervisandos se constituam eles próprios em agentes dinâmicos, cabendo-lhe o papel de os ajudar a analisar e a repensar o seu desempenho.*) e a afirmação 11.4. (*O supervisor deve ajudar os seus supervisandos a desenvolver*

capacidades e competências e a explorar os conhecimentos de que dispõem para resolverem os problemas que a actuação docente lhes apresenta, num clima de encorajamento.), tendo ambas sido seleccionadas por 10 pessoas (76,92%).

Consideramos que estas escolhas dos nossos inquiridos apontam no sentido de encararem a escola como *“uma comunidade de aprendentes”* (Alarcão e Tavares 2003: 148), em que os supervisores desempenham *“a função de facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, pois a sua função principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem”* (Alarcão e Tavares 2003: 149).

Pensamos que a resposta dada pelo RE9 ilustra de forma clara o que se expôs atrás: *“Considero-me um ‘supervisor de professores’, na medida em que entendo que um supervisor é um profissional que acompanha outros profissionais na sua prática e que os orienta no sentido de um exercício reflexivo, cuidado e atento das suas funções e que, de igual forma, se predispõe a aprender com os seus “supervisandos”, contribuindo, assim, para um efectivo crescimento profissional e pessoal de ambos (supervisor e ‘supervisando’).”*

Logo, o tipo de relação supervisiva identificado pelos nossos inquiridos tem como objectivo o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus pares e, paralelamente, da pessoa do supervisor, fomentando a construção do conhecimento e incrementando a reflexão sobre atitudes e acções.

Abrimos aqui um parêntesis para explicitar que o termo *supervisão* possui um significado muito abrangente, ou seja, é usado em diferentes contextos e para explicitar diferentes situações, sendo que nem sempre o seu significado é objecto de concordância por parte dos diversos sujeitos envolvidos no processo.

Daí que consideremos (aliás, como os nossos próprios inquiridos) que seria importante a existência de maior oferta de formação, quer no domínio da área científica de Supervisão, quer no que diz respeito à temática da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Como sabemos, a formação constitui-se sempre como uma mais-valia e é um meio por excelência para que as representações se alterem e as práticas possam evoluir e se tornem mais eficazes.

6.1.2. Relativas à vertente da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura

Relativamente a esta segunda vertente, verificou-se que todos os nossos inquiridos estavam conscientes da importância da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e da necessidade de a operacionalizar.

Relacionaram-na com:

- o contributo do processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa para o desenvolvimento de competências (nomeadamente em compreensão na leitura) que possam ser úteis para as aprendizagens feitas no âmbito das outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, garantindo assim o sucesso educativo, e também para a formação geral do indivíduo/aluno, favorecendo a sua integração sócio-profissional;
- o contributo das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da língua portuguesa;
- um maior sucesso do aluno em termos de “futura” integração sócio-profissional.

Sobre este aspecto, um dos responsáveis educativos por nós inquiridos (RE5) refere: *“a língua portuguesa é o pilar da aprendizagem. É preciso entender o que se lê e ter uma leitura crítica para poder ser um cidadão activo e responsável”*.

Consequentemente, os nossos inquiridos consideravam que os alunos que apresentam dificuldades relacionadas com o domínio da língua portuguesa, na sua maioria, têm dificuldades também nas outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares. Do mesmo modo, consideravam que os que apresentam dificuldades em compreensão na leitura são condicionados de modo negativo no seu percurso escolar.

De facto, não podemos esquecer que o processo de ensino/aprendizagem de qualquer área curricular assenta na comunicação oral e escrita e que esta se processa em Português.

Talvez por este facto, verificou-se que nenhuma área curricular foi particularmente destacada, quando inquirimos os responsáveis educativos que participaram no nosso estudo sobre quais as áreas curriculares (quer disciplinares, quer não disciplinares) que teriam uma maior relação com a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

Entenderam os nossos inquiridos, por unanimidade, que todas as outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) poderiam contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa e apontaram como justificação, quer a interligação entre as diversas áreas curriculares, quer a possibilidade de competências “específicas” desenvolvidas no âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa poderem contribuir para o enriquecimento das outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares).

Podemos citar o RE5, que apresenta como explicação: *“Em todas é preciso ter adquirido as competências da leitura, interpretação, escrita, espírito crítico”*.

Consideraram os nossos inquiridos poder contribuir para promover a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura junto dos outros docentes ao expressarem as suas convicções relativas à sua importância, quer na vida escolar, quer na vida extra-escolar, nas suas diferentes dimensões.

Segundo um dos nossos inquiridos (RE11), estas convicções poderiam materializar-se através de *“projectos/discussões orientadas para esta área, exploração de livros, contactos com autores”*.

Na óptica de um outro inquirido (RE4), este trabalho podia ainda ser feito *“promovendo a reflexão em torno da problemática, e (...) definindo metodologias/estratégias de acção”*.

Os nossos inquiridos consideraram também que, quer a nível formal, quer a nível informal, o facto de um docente ocupar um cargo de responsável educativo, qualquer que este seja, faz com que se torne alvo da atenção dos

demais, seja mais “visível” e, conseqüentemente, também mais visíveis as suas posições, e, por isso mesmo, passíveis de influenciarem os restantes docentes, presumivelmente pela positiva.

De facto a forma como as pessoas se relacionam entre si e o tipo de interações que estabelecem, a forma como percebem os outros e são por estes percebidos, podem condicionar decisivamente o papel que desempenham.

Não devemos esquecer que a dimensão formativa em contexto de trabalho é de extrema importância, no sentido em que os diferentes intervenientes vão aprendendo e se vão desenvolvendo num processo de construção de uma relação estratégica e de adaptação biunívoca entre os diferentes intervenientes (e os seus contextos específicos), num processo de desenvolvimento pessoal e profissional que necessariamente se articulam.

Ou seja, a formação em contexto de trabalho poder-se-á configurar como um espaço de reflexão e de transformação das práticas socioprofissionais. Concordámos com Alarcão e Tavares (2003: 153), quando referem que “*o desenvolvimento humano, individual e colectivo, é a pedra de toque para o desenvolvimento organizacional*”.

Por conseguinte, atrever-nos-íamos mesmo a afirmar que as relações informais entre estes responsáveis educativos e os docentes que acompanham no exercício das suas funções supervisivas podem contribuir fortemente para a promoção da transversalidade da língua portuguesa e da sua operacionalização ligada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Observámos, no entanto, que as respostas dos nossos inquiridos revelavam que estes sentiam que não é fácil operacionalizar a transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, apesar da importância que se lhe atribui. Talvez por isso as suas respostas sobre este ponto específico assumiram um carácter mais generalista do que teríamos desejado.

De consenso alargado verificou-se ser também a opinião de que as dificuldades dos alunos em compreensão na leitura seriam prejudiciais, quer para o seu sucesso escolar, quer para a sua integração social.

Como nos refere o RE1, o domínio da língua portuguesa *“nomeadamente a nível de leitura, dos processos de decifração e extracção de informação, condiciona a qualidade de aprendizagem em todas as áreas”*.

Também podemos, a título de exemplo, citar o RE9, que nos diz que as dificuldades de compreensão na leitura podem potenciar um abismo entre o indivíduo e a sociedade, pois este *“não a compreendendo e não sendo, por parte desta compreendido, se evidenciará como um possível “sócio-excluído”*”.

Parece-nos importante ainda fazer referência à perspectiva do RE11, que menciona a circunstância de que, apesar de a sociedade evoluir e de, consequentemente, evoluírem as formas de discurso escrito, um bom domínio deste continua a ser essencial para a integração plena e efectiva do indivíduo na sociedade. Segundo este responsável educativo, *“Vivemos numa era de comunicação global, em que embora sobre novas formas como o sms e a comunicação via internet, o discurso escrito continua primordial, o que faz que quem tenha dificuldades neste, quase que automaticamente apresente limitações em se tornar um cidadão pleno.”*

Pensamos que, no 1º Ciclo do Ensino Básico, a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa poderá sair beneficiada pelo facto de se trabalhar num regime de monodocência, pois, embora tendo em conta a especificidade de cada área, o docente pode gerir e integrar os diferentes conteúdos da forma que considerar mais proveitosa. Assim, a programação das actividades poderá mais facilmente ter em conta a necessidade de proceder a uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, nomeadamente associado ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Se tivermos em conta as competências específicas da área de Língua Portuguesa verificamos que estas se reportam ao “domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua.” (Ministério da Educação, 2001: 32).

Tendo em mente as competências específicas mencionadas podemos considerar um exemplo de operacionalização prática destas.

Suponhamos que o docente vai abordar um conteúdo do âmbito da área curricular disciplinar de Estudo do Meio, mais concretamente, o conteúdo “Os seres vivos do ambiente próximo (plantas e animais)”, integrado no programa do 3º Ano, no bloco programático “À descoberta do Ambiente Natural”.

Acerca deste conteúdo, o docente pode:

- em termos de *comunicação oral*, pedir ao aluno que:
 - relate experiências que teve com animais domésticos;
 - conte uma história inventada por si relacionada com o tema;
- em termos *comunicação escrita*, que:
 - leia um texto sobre o tema;
 - produza um texto sobre o tema dos animais e /ou plantas;
- em termos de *Conhecimento explícito da língua*, que:
 - num conjunto de frases produzidas sobre o tema, distinga os elementos fundamentais (por extensão e por redução);
 - organize famílias de palavras.

Como se pode depreender do exemplo dado, o aluno, além de desenvolver as competências requeridas no âmbito da área curricular disciplinar de Estudo do Meio para o conteúdo em questão, está simultaneamente a desenvolver competências específicas da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa. Ou seja estas competências, na prática, assumem um carácter transversal e podem ser trabalhadas e desenvolvidas em todas as áreas.

6.2. Sugestões pedagógico-didáticas

6.2.1. Relativas à vertente supervisiva

Relativamente às alterações que seria necessário introduzir a nível da formação contínua de responsáveis educativos, no intuito de reforçar a dimensão supervisiva no exercício das suas funções, considerámos que:

- deveria ser obrigatório que estes possuíssem alguma formação em supervisão;

- essa formação deveria ser adequada ao tipo de cargo por eles desempenhado;

- deveria ser ministrada por formadores habilitados nos centros de formação de professores, ou mesmo a nível de agrupamentos, através do estabelecimento de parcerias entre estes e os centros de formação ou instituições de ensino superior.

Recordamos que, como foi por nós referido aquando da análise dos dados recolhidos, os responsáveis educativos que participaram no nosso estudo também eram de opinião de que o facto de não possuírem formação nesta área dificultava o seu trabalho e que a existir, esta seria benéfica para o desempenho dos seus cargos e dar-lhes-ia mais segurança no exercício das suas funções.

No intuito de aprofundarmos as sugestões aqui a apresentar socorremo-nos do pensamento de Alarcão e Tavares (2003) e das suas considerações sobre o exercício da supervisão numa escola reflexiva, assim como sobre as características a deter preferencialmente pelos supervisores.

Recordamos, com Alarcão e Tavares (2003: 144), que as novas conceptualizações de supervisão que visam abranger toda a comunidade educativa têm por objecto *“o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas incluindo a formação de novos agentes”*.

Neste sentido os membros do corpo docente que assumem funções de responsáveis educativos, sendo membros do colectivo da escola, possuem uma responsabilidade específica em implementar e desenvolver iniciativas com o objectivo de melhorar a qualidade da educação, o que consequentemente engloba a formação e a avaliação dos recursos humanos da comunidade educativa, não numa atitude inspectiva, mas de investigação-acção, de reflexão e de trabalho colaborativo.

Referem Alarcão e Tavares (2003: 148) que *“os supervisores, entre os membros do colectivo da escola, devem ajudar a pensar o desenvolvimento institucional, mas devem sobretudo acompanhar e avaliar a actividade dos recursos humanos com vista à concretização da missão da escola que não*

poderá deixar de, na sua essência visar a qualidade da educação. As funções dos supervisores devem concentrar-se fundamentalmente na gestão das aprendizagens e das pessoas integrada no espírito definido pelas políticas para a qual devem também ter contribuído.”

Compete-lhes também, e ainda de acordo com estes autores (Alarcão e Tavares, 2003: 149), *“fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais.*”

Para tal, devem os supervisores possuir um conjunto de competências, que os autores já citados (Alarcão e Tavares, 2003: 151) identificam como devendo ser *“cívicas, técnicas e humanas”*, podendo ser agrupadas em quatro grandes tipos: *“a) interpretativas; b) de análise e avaliação; c) de dinamização da formação; d) de comunicação e relacionamento profissional”*.

Em cada um dos quatro tipos definidos, destacam-se vertentes, que, no caso deste estudo, devem ser desempenhadas/exercidas, tendo sempre presente que, uma vez que os cargos ocupados pelos responsáveis educativos são diversos, também o modo de actuação e a abrangência em termos de público-alvo e de influência o será.

Então, nas competências de tipo interpretativo, poder-se-á incluir *“a leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade para, antecipadamente, detectar os desafios emergentes no que concerne à escola e à educação e formação”* (Alarcão e Tavares, 2003: 151).

Nas competências de análise e avaliação, poderemos enquadrar *“situações, iniciativas, projectos e desempenhos individuais e institucionais”* (Alarcão e Tavares, 2003: 151) e ainda *“a capacidade de mobilizar pessoas, saberes, relações e atitudes relevantes para as situações em causa”* (Alarcão e Tavares, 2003: 152).

Nas competências de dinamização da formação, incluir-se-á *“o apoio e estímulo às comunidades de aprendizagem colaborativa, à mobilização e gestão*

de saberes e de estratégias, ao apoio na sistematização do conhecimento produzido” (Alarcão e Tavares, 2003: 151-152).

Relativamente às competências de comunicação e relacionamento profissional, pretende-se que estas sejam adequadas à *“mobilização das pessoas, (a) explorar as tensões entre o real e o ideal, (a) gerir conflitos e criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo”*, assim como a *“animar situações transformadoras da experiência em aprendizagem e de se ajudar a sistematizar saberes resultantes da participação em projectos”*. (Alarcão e Tavares, 2003: 152).

De acordo com o que atrás ficou explicitado, a formação de responsáveis educativos em termos supervisivos deve considerar as vertentes mencionadas e ter presente que estes actuam em contextos diversificados e mutáveis.

Deve ainda fazer apelo a saberes das áreas “da psicologia, da pedagogia, da didáctica, da observação, da avaliação e do desenvolvimento curricular, (...) da gestão de recursos, mudança organizacional e o desenvolvimento profissional.” (Alarcão e Tavares: 2003: 152).

6.2. Relativas à vertente da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura

No que concerne ao contributo destes responsáveis educativos para a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico, consideramos que estes deveriam ter oportunidade de beneficiar de uma formação na qual lhes fossem apontadas pistas sobre como incentivar os seus colegas a seguirem esta direcção.

Talvez, nalguns casos, também fosse benéfico realizarem-se reuniões conjuntas entre os docentes com componente lectiva, os formadores e os responsáveis educativos para aprofundar a reflexão sobre a temática, pois os órgãos de gestão das escolas podem desempenhar um papel importante neste contexto através da criação e da promoção de espaços de diálogo e reflexão

participada sobre a transversalidade da língua portuguesa e a sua operacionalização.

Consideramos também que o Ministério da Educação deveria promover a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, de uma forma mais dinâmica, nomeadamente realizando acções de formação que motivassem os responsáveis educativos e os docentes para o desenvolvimento de competências neste domínio. Na verdade a “simples” publicação de normativos legais que visam promover a prática transversal da língua portuguesa, não é, por si só suficiente, é necessário envolver e incentivar os docentes a fomentar a sua operacionalização.

Temos de reconhecer que a criação das áreas curriculares não disciplinares (com particular relevância para a Área de Projecto e o Estudo Acompanhado) foi positiva, na medida em que permitem a confluência de diversos contributos das diversas áreas curriculares disciplinares e podem ser usadas para promover a transversalidade da língua portuguesa, através do tipo de actividades e do modo como estas se vão desenvolver.

As competências essenciais e transversais enunciadas pelo Ministério no Currículo Nacional do Ensino Básico devem ser debatidas em grupos de estudo, de formação, onde, em trabalho colaborativo envolvendo os professores e os responsáveis educativos, se partilhe e valorize os saberes, as experiências e os contributos de cada um, se possa debater a sua operacionalização prática e reflectir sobre as possíveis condicionantes da sua concretização.

No balanço final do *Seminário “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas*, Sá (2008: 193), referindo-se ao papel que o Ministério da Educação deveria desempenhar neste contexto, defendeu que este deveria promover *“uma divulgação mais cuidada das suas directrizes junto dos responsáveis educativos das escolas e dos respectivos professores”* e responsabilizar-se pelo *“seu acompanhamento por uma formação adequada para a sua concretização no contexto específico em que cada um se move, que poderá ser dispensada apenas aos responsáveis educativos das escolas, assumindo estes, posteriormente, o encargo de a replicar junto dos restantes professores.”*

No que diz respeito ao papel a desempenhar pelos responsáveis educativos das escolas e pelos professores, a mesma fonte (Sá, 2008: 194)

recomenda “a organização de percursos de formação nas escolas, que podem ser promovidos pelos respectivos responsáveis educativos (eventualmente em colaboração com instituições do Ensino Superior locais)”, “maior esforço de actualização por parte dos professores, no que diz respeito às directrizes propostas pelo Ministério da Educação para a concretização no terreno da reforma educativa em curso”, “maior empenho na análise reflexiva e crítica dessas mesmas directrizes por parte de responsáveis educativos e professores em cada escola”, “aposta clara no trabalho colaborativo e numa abordagem transdisciplinar do processo de ensino/aprendizagem, que, no caso do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, implicará a valorização da importância das competências desenvolvidas pelos alunos na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, quer em termos de sucesso escolar, quer em termos de intervenção consciente e crítica no universo extra-escolar, do contributo das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da língua portuguesa” e “a aposta decisiva no desenvolvimento das competências transversais definidas pelo Ministério da Educação (Ministério da Educação, 1999).”

Para finalizar, gostaríamos de chamar a atenção para a importância de que a elaboração dos Projectos Curriculares de Turma pode revestir-se neste contexto e de realçar que também aqui os responsáveis educativos podem intervir no sentido da promoção da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, na medida em que lhes compete dar orientações ou apresentar “sugestões” sobre a melhor forma de realizar este trabalho.

Pensamos poder concluir, concordando com Sá (1996: 36), quando refere que *“acima de tudo, o que interessa é que cada professor (ou responsável educativo) faça render os conhecimentos que vai adquirindo – quer através das oportunidades de formação que lhe vão sendo oferecidas, quer através da sua interacção com os colegas, quer a partir da sua experiência pessoal de docente no terreno, (...) para reflectir sobre [a transversalidade da Língua Materna] e construir o seu próprio modelo de abordagem, simultaneamente baseado em fundamentos teóricos sólidos e fomentador de práticas pedagógicas renovadas.”*

6.3. Limitações do estudo

Este estudo, como qualquer outro, apresenta algumas limitações. Estas decorrem de diversos factores.

Um deles será certamente a inexperiência da investigadora neste campo, o que conduz inevitavelmente a falhas da sua parte. Com efeito, o conhecimento que hoje temos nesta área foi sendo construído à medida que todo o processo ia decorrendo, com as consequentes limitações que daí advêm.

Outra limitação deste trabalho prende-se com o facto de a autora desta dissertação se encontrar a exercer funções docentes no 1º Ciclo do Ensino Básico, ao mesmo tempo que procedia à sua elaboração. Tal situação gerou bastantes problemas a nível de gestão do tempo para a realização do estudo e a redacção da dissertação correspondente.

Por outro lado, o nosso estudo apenas nos permitiu ter acesso às representações dos inquiridos. Para podermos apreciar a relação entre essas representações e a realidade, teria sido necessário proceder, de algum modo, à observação dos responsáveis educativos inquiridos no exercício das suas funções nas respectivas escolas, o que não pudemos fazer por dispormos de um tempo limitado para realizarmos este trabalho.

6.4. Sugestões para outros estudos

Quando se realiza uma investigação, ao longo da sua concretização, vão surgindo questões e ideias passíveis de serem abordadas de forma mais aprofundada.

No entanto, dadas as características de uma dissertação de mestrado, regra geral, não é possível seguir estas pistas, pelo que aqui se expressam, à laia de sugestões que poderão ser aproveitadas por futuras investigações enquadradas nesta área.

Poderíamos, por exemplo, sugerir o desenvolvimento de um projecto de investigação que envolvesse um leque mais alargado de responsáveis

educativos, de modo a ser possível chegar a conclusões mais consistentes relativas às suas representações sobre as temáticas aqui abordadas.

Poderíamos também sugerir a distribuição dos responsáveis educativos por grupos definidos tendo em conta a natureza das funções por eles desempenhadas, o que permitiria apresentar-lhes questões específicas, relacionando a problemática da supervisão e da transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura com as suas responsabilidades específicas.

Um futuro estudo nesta área poderia apostar num projecto que apresentasse sugestões de actividades práticas, que promovessem uma efectiva operacionalização da transversalidade da língua portuguesa em situação de aula, nomeadamente quando associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, poder-se-ia elaborar um projecto que visasse a interrelação entre as diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, apresentando sugestões de actividades com o intuito de fomentar a transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Referências Bibliográficas

- ABRANTES, M. C. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso supervisoivo*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- ABREU, I., SEQUEIRA, A., ESCOVAL, A. (1990). *Ideias e histórias – Contributos para uma educação participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ABREU, W. (2001). *Identidade formação e trabalho - Das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros*. Lisboa: Educa/Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- ALARCÃO, I. (1995). Prefácio. In ALARCÃO, I. (ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional*. (pp. 5-8). Aveiro: Edições CIDInE.
- ALARCÃO, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Cadernos CIDInE, nº 14. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (org.) (2001). *Escola reflexiva e Supervisão. Uma Escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- ALARCÃO, I., TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J., PIERRE, M., CHRISTIAN, R. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Trajectos Gradiva (trad.).
- ALMEIDA, S. T. (2006). *O graffiti no contexto educativo: um projecto de investigação numa perspectiva interdisciplinar*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- AMADO, J. (2000). A técnica da análise de conteúdo. *Referência*, 5, pp. 53- 63.
- AZEVEDO, F. (coord.). (2007). *Formar Leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- BARTOLOMEU, R., SÁ, C. M. (2008). A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo. *Palavras*, 33, 15-25.

- BELL, J. (1993). Como realizar um projecto de investigação. Lisboa: Gradiva (trad.).
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva (trad.)
- BELO, M.(2002). *Representações relativas à modalidade da escrita em voz alta na aula de língua materna: um contributo para a supervisão*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- BENAVENTE, A., ROSA, A., COSTA, A. *et al.* (1996). *Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional da Educação.
- BOGDAN, R., BILKEN, S. (1994). *Investigação qualitativa na educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Colecção “Ciências da Educação”, nº 12. Porto: Porto Editora (trad.).
- CARVALHO, A. R. F. B. (2006). *Transversalidade, compreensão na leitura e gestão flexível do currículo*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- CASTRO,R.V.(1998). Leitura e escrita em contexto escolar. Para a caracterização de um campo de investigação. In CASTRO, Rui Vieira de e SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de. *Entre linhas paralelas*. Braga: Angelus Novus Editora, pp. 39-54.
- DIONÍSIO, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ESTRELA, A. (1994) *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. O. (org.) (2002a). *A Supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. O. (org.) (2002b). *A Supervisão na formação de professores II – Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- FORTIN, M. (1999). *O processo de investigação – Da concepção à realidade*. Loures: Luso Ciência.

- GAVE – *Resultados do estudo Internacional PISA 2000: Programme for International Student Assessment*. Lisboa: Ministério da Educação/ Gabinete de Avaliação Educacional, 2001.
- GIASSON, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA (trad.).
- GLICKMAN, C.D. (1980) (2ª edição). *The Developmental Approach to Supervision: Supervisors Should Recognize Stages of Professional Development and Treat Teachers as Individuals: Educational Leadership*. Boston: Allyn & Bacon.
- GOMES, M. M. (2002). *O exercício de supervisão nas estruturas de gestão intermédia: departamentos curriculares de línguas do ensino secundário*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- GUIMARÃES, E. J. (2005). *Colaboração supervisiva no contexto do estágio pedagógico*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- JODELET, D. (1998). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. In MOSCOVICI, S. et al, *Psicología Social I. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- JOLIBERT, J. (1989). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA (trad.).
- LOPES, I. M. (2004). *Perspectivas de supervisão na formação inicial de professores: os materiais e o ensino da língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- MARTINS, A., PARDAL, L., DIAS, C. (2008). *Representações sociais e estratégias escolares: a voz dos alunos do ensino técnico profissional de Portugal e de Moçambique*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEDEIROS, C. (2000). *Da supervisão colaborativa à didáctica da língua materna: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- MEIRELES, M. (2000). *A narrativa em Supervisão – a oralidade na competência educativa do professor de Língua Materna*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MEIRELES, M. (2000). *Reflexão e pedagogia da escrita - um estudo de caso no contexto da formação inicial de professores*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Organização Curricular e programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. 2ª ed. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003). *PISA 2000. Conceitos fundamentais em jogo na avaliação da literacia científica e competências dos alunos portugueses*: Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Avaliação Educacional.

NEVES, R. (2004). *Transversalidades da língua materna no 3º ciclo do ensino básico: representações de supervisores de língua portuguesa sobre a sua natureza e formas de operacionalização nos domínios da leitura e da escrita em aulas de língua materna*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Minho, Braga.

NOGUEIRA, J. (1984). O ensino da Língua Materna: tópicos para uma reflexão. *Palavras*, nº 8, pp. 5-13.

PARDAL, L.(1991). *A Educação, a escola e a estratificação social – Elementos de análise sociológica*. Cadernos de análise sócio organizacional da Educação. Aveiro, Universidade de Aveiro.

PARDAL, L., CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

PINHEIRO, F. (2005). *O exercício da supervisão em estruturas de gestão intermédia – O coordenador de Ciclo e o Director de Turma*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.

REBELO, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.

REBELO, D., MARQUES, M., COSTA, M. (2004). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

ROLDÃO, M. C. (1999). Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas de análise. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M.C. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o Currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ROLDÃO, M. C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional *Saber e Educar*, Vol. 13, 171 a 184.

ROLDÃO, M. C., MARQUES, R. (org.) (2000). *A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais*. Colecção CIDInE. Porto: Porto Editora.

SÁ, C. M. (1996). *O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de língua materna face aos novos programas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ, C. M. (2003). Desenvolver a compreensão na leitura no 3º Ciclo do Ensino Básico". In ANDRADE, A. e SÁ, C. M. (orgs.), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*. (pp. 55-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ, C. M., NEVES, R. (2005). Compreender e operacionalizar a transversalidade da Língua Materna na prática docente. *Palavras*, 27, 21-30.

SÁ, C. M., MARTINS, M. E. (2008a). Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber e Educar*, Vol. 13, 235 a 246.

SÁ, C., MARTINS, E. (orgs.) (2008b). *Actas do Seminário "Transversalidade da Língua Portuguesa: representações, instrumentos e práticas"*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.

SÁ-CHAVES, I. (1994). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.

- SÁ-CHAVES, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Cadernos CIDInE, nº 3. Porto: Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- SÁ-CHAVES, I. (2008). Novos paradigmas, novas competências – Complexidade e identidade docente. *Saber e Educar*, Vol. 13, 59-69.
- SANTOS, B. (1997). *A participação dos pais na sala de aula: uma abordagem curricular instituinte e uma dimensão supervisiva das funções do professor – Contributos para a discussão dos modelos de formação inicial de matriz construtivista e ecológica*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- SIM-SIM, I., DUARTE, I. e FERRAZ, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- SIMÕES, H. R. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: Edições CIDInE.
- SOUSA, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Almedina.
- TAVARES, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- VALA, J., MONTEIRO, B. (coord.) (2000). *Psicologia Social*. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALADARES, L. (2003). *Transversalidade da língua portuguesa*. Cadernos do CRIAP, nº 35. Lisboa: Edições ASA.
- VIANA, F., (2001). *Melhor falar para melhor ler*. (2ª ed.). Coleção Infans. Braga: Universidade do Minho/ Centro de Estudos da Criança.

VIEIRA, I. (2001).Pedagogia Para a autonomia: O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação* -vol .14, nº 1 -2 , p 169 a 190.

WALLACE, M.(1991). Training Foreign Language Teachers _ A reflexive approach. Cambridge University Press. United Kingdom.

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa (trad.).

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto - Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto- Lei nº 10/99 de 21 de Julho - Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro - Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Despacho normativo nº 30/2001, de 19 de Julho – Diploma Regulamentar avaliação no Ensino básico.

Lei 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

WEBGRAFIA

Conselho de Ministros (2006).

Resolução do Conselho de Ministros que aprova o Plano Nacional de Leitura e nomeia a respectiva Comissária. Consultado em Agosto, 26, 2008 em

http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC17/Conselho_de_Ministros/Comunicados_e_Conferencias_de_Imprensa/20060601.htm;

Ministério da Educação (2006)

Plano Nacional de Leitura

Consultado em Agosto, 26, 2008 em

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=textos&pid=2215&tab1id=1488&tab2id=2045>).

Ministério da Educação (2006)

Plano Nacional de Leitura

Consultado em Setembro, 08, 2008 em

<http://www.min-edu.pt/>

Ministério da Educação (2008)

Ministério da Educação vai oferecer um livro a cada aluno do 1.º ano de escolaridade 2008-2009, nas escolas do ensino público e do ensino privado.

Consultado em Agosto, 26, 2008 em <http://www.min-edu.pt/np3/2477.html>

Anexos

Anexo I – Questionário

Anexo II – Guião da Entrevista

Anexo III – Transcrição da Entrevista

Anexo I – Questionário

Questionário a Responsáveis Educativos

O presente questionário destina-se a aferir das representações de Responsáveis Educativos de Agrupamentos de Escolas (nomeadamente, Presidente do Conselho Executivo, responsável no Conselho Executivo pelo 1º Ciclo do Ensino Básico e Coordenador da Articulação Curricular ou Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo) sobre a natureza do papel que desempenham junto de outros professores e a sua relação com uma atitude supervisiva, a forma como exercem essas funções, a transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura e a sua operacionalização no 1º Ciclo do Ensino Básico e ainda da natureza do seu contributo para a promoção dessa transversalidade.

As respostas a este questionário têm por objectivo fornecer elementos para um estudo integrado numa dissertação a apresentar no âmbito do Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro.

As respostas dadas deverão referir-se especificamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Esperando merecer a sua atenção, agradeço desde já, a sua indispensável colaboração neste estudo.

Maria Isméria Barbosa

Parte I - Dados pessoais

1. Idade

25 - 30 anos

31 – 35 anos

36 – 40 anos

41 – 45 anos

46 – 50 anos

51 – 55 anos

2. Indique qual a sua formação académica.

Tipo de formação.	Instituição onde a obteve:
- grau académico:	
- designação do curso :	

3. Tempo de serviço docente até 31 de Agosto de 2006.

(Assinale com uma cruz a opção correcta.)

Menos de 5 anos

5 – 10 anos

11 – 15 anos

16 – 20 anos

Mais de 20 anos

4. Cargo que desempenha:

5. Tempo de permanência no desempenho desse cargo:

(Assinale com uma cruz a opção correcta.)

Menos de 5 anos

5 – 10 anos

11 – 15 anos

16 – 20 anos

Mais de 20 anos

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

6. Possui alguma formação que possa ter tido influência no desempenho desse cargo?

Sim ☐ Não ☐

6. 1. Se respondeu **sim**, indique:

Tipo de formação	Instituição onde a obteve

6. 2. Explícite o contributo dessa formação para um melhor desempenho do cargo que ocupa.

Parte II – Funções desempenhadas e sua natureza supervisiva

7. Como caracterizaria as funções que exerce junto de outros professores?

8. Justifique a sua resposta.

9. Considera que essas funções o levam a ser um supervisor de professores?

Sim ☐ Não ☐

10. Justifique a sua resposta.

11. Assinale o seu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações.

Assinale as suas opções, tendo em consideração a correspondência.

0 – nada | 1 – muito pouco | 2 – pouco | 3 – bastante | 4 – muito

	0	1	2	3	4
10.1. O supervisor deve ser um “Mestre” que transmite o seu saber aos supervisandos, os quais o devem imitar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.2. O supervisor deve informar os seus supervisandos sobre as competências que devem desenvolver e os objectivos educacionais a elas associados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.3. O supervisor deve permitir que os seus supervisandos se constituam eles próprios em agentes dinâmicos, cabendo-lhe o papel de os ajudar a analisar e a repensar o seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.4. O supervisor deve ajudar os seus supervisandos a desenvolver capacidades e competências e a explorar os conhecimentos de que dispõem para resolverem os problemas que a actuação docente lhes apresenta, num clima de encorajamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.5. O supervisor deve apoiar os supervisandos e incentivá-los a reflectirem “na” e “sobre” a acção fomentando a reflexão dialogante sobre o observado e o vivido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.6. O supervisor deve ter em consideração o contexto social, e as sinergias que se estabelecem na interacção que se cria entre a pessoa em desenvolvimento e o meio em que esta se insere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.7. O supervisor deve considerar os seus supervisandos como parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Considera que, devido ao cargo que ocupa, tem possibilidade de desempenhar um papel inovador na “construção” de uma nova escola?

Sim ☐ Não ☐

13. Justifique a sua resposta.

Parte III – Transversalidade da língua portuguesa

14. Considera que o ensino e aprendizagem da língua portuguesa são importantes...

Assinale as suas opções, tendo em consideração a correspondência.

0 – nada | 1 – muito pouco | 2 – pouco | 3 – bastante | 4 – muito

14.1. Para o desenvolvimento de competências que possam ser úteis na aprendizagem de outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares).

☐

14.2. Para o desenvolvimento de competências que possam favorecer a integração sócio-profissional do aluno.

☐

14.3. Para a formação geral do aluno/indivíduo.

☐

14.4. Para outras finalidades?
Quais?

15. Justifique a sua resposta.

16. Considera que as outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) podem contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa?

[Ver Anexo 1.]

Sim ☐ Não ☐

17. Justifique a sua resposta.

18. Na sua opinião, quais são as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) com maior relação com a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa?

[Ver Anexo 1.]

19. Justifique a sua resposta.

20. Considera que, no exercício das suas funções de responsável educativo, as suas concepções sobre a importância da transversalidade da língua portuguesa podem influenciar a prática lectiva dos restantes docentes?

Sim ☐ Não ☐

21. Justifique a sua resposta.

22. Na sua opinião, que consequências poderão ter as dificuldades dos alunos em compreensão na leitura para...

22.1. O seu sucesso escolar.

22.2. A sua integração social?

23. De que modo a sua actuação como responsável educativo poderá contribuir para melhorar a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no que se refere à compreensão na leitura?

24. Justifique a sua resposta.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo II – Guião da Entrevista

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECIFICOS	PARA UMA FORMULAÇÃO DE QUESTÕES
<p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista. • Consciencializar o entrevistado da importância do seu contributo para o estudo. • Assegurar a confidencialidade. <p>Possibilitar que o entrevistado coloque questões, de modo a diminuir alguns constrangimentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista. • Consciencializar o entrevistado da importância do seu contributo para o estudo. • Assegurar a confidencialidade. <p>Possibilitar que o entrevistado coloque questões, de modo a diminuir alguns constrangimentos.</p>

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	<u>Todos os entrevistados</u>
<p style="text-align: center;">II</p> <p style="text-align: center;">Funções desempenhadas pelos inquiridos e sua natureza Supervisiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as concepções de supervisão dos entrevistados. • Angariar mais informação sobre as concepções dos entrevistados relativamente à dimensão supervisiva das suas funções. • Averiguar se os entrevistados possuem conhecimento da existência de formação no âmbito da supervisão. • Perceber as expectativas dos inquiridos relativamente à existência e importância dessa formação. • Avaliar a importância atribuída por estes inquiridos a uma formação de vertente supervisiva para o desempenho das suas funções. 	<ul style="list-style-type: none"> • O que entende pelo termo “supervisão”? Explícite. • Pensa que, no exercício do seu cargo, há alguma vertente supervisiva que se encontre particularmente em realce? Porquê? • Tem conhecimento da existência de formação nesta área? Em que instituições? • Considera que seria importante os Centros de Formação incluírem esta vertente nas formações a propor? <p style="text-align: center;"><u>Q. 7 e Q.8</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Afirmou que não tinha formação em supervisão. Pensa que possuir formação nessa área lhe seria útil no desempenho do seu cargo? Em que medida?

<p style="text-align: center;">III</p> <p style="text-align: center;">Transversalidade da língua portuguesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmar se o inquirido em questão não atribui nenhuma vertente supervisiva às funções que desempenha. • Identificar se o inquirido atribui, ou não ao cargo que ocupa a possibilidade de desempenhar um papel inovador na construção de uma nova escola. • Apurar qual os entrevistados julgam ser a principal vantagem da língua portuguesa. • Perceber qual a opinião dos inquiridos acerca do possível contributo da área das expressões para um melhor domínio da língua portuguesa. 	<p style="text-align: center;">Q.8</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerando que exerce as funções de Coordenador da Articulação Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, não lhe parece que estas funções incluem uma vertente supervisiva? Porquê? • Parece-lhe que o seu cargo lhe permite desempenhar um papel inovador na “construção” de uma nova escola? Porquê? <p style="text-align: center;">Todos os entrevistados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual julga ser o interesse (a principal vantagem) de um ensino transversal da língua portuguesa? • Qual é a sua opinião sobre o possível contributo das disciplinas da área das expressões para um melhor domínio da língua portuguesa?
---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar se os inquiridos consideram que assumir uma posição de transversalidade da língua portuguesa pode por força do seu cargo, influenciar os restantes docentes em termos de prática lectiva. • Identificar se os inquiridos consideram que um aluno com as características mencionadas poderá ter sucesso educativo. • Perceber as expectativas dos inquiridos relativamente à existência e importância dessa formação • Perceber quais das hipóteses mencionadas são consideradas importantes pelo 	<ul style="list-style-type: none"> • Como responsável educativo pensa que assumir uma posição de promoção da transversalidade da língua portuguesa pode influenciar os outros docentes na sua prática lectiva? Justifique. • Para si, um aluno com uma expressão escrita deficiente, escassez de vocabulário e uma leitura pouco expressiva e ritmada conseguirá ter sucesso escolar na globalidade das disciplinas? Porquê? • Crê que os centros de formação deveriam fazer formação relacionada com a problemática da transversalidade da língua portuguesa? <p>Q.8</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para si o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa são importantes, na medida em que podem contribuir
--	---	---

	<p>inquirido em termos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber de que modo é que o inquirido considera que as suas concepções sobre a prática da língua portuguesa podem influenciar, através do desempenho do seu cargo, a prática lectiva dos outros docentes. 	<p>para desenvolver competências úteis para: - outras áreas curriculares; - a integração sócio-profissional do aluno; - a sua formação geral?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensa que as suas concepções sobre a transversalidade da língua portuguesa podem influenciar a prática lectiva dos outros docentes pelo exercício das suas funções? Justifique.
--	--	---

Anexo III – Transcrição da Entrevista

Bloco II

Funções desempenhadas pelos inquiridos e sua natureza Supervisiva

E - Que entende pelo termo “supervisão”? Explícite.

RE 7 - Supervisão ?/ quer dizer // ora supervisionar / supervisão < sil > deixa-me cá pensar // é a tarefa de <sil> pensar / quer dizer / verificar em que moldes / ahm / determinada tarefa / função está a decorrer /

RE 8 - Para mim é // supervisão é <sil> é dar uma olhada / e orientar no sentido de /de / não é só vigiar / no sentido perjurativo não é / mas é ajudar / Ahm / a que a actividade tome o rumo certo (...) / eu quando estou a supervisioná-los e estou a verificar se eles estão a fazer bem ou não / e estou a orientá-los na sentido da correcção / sempre no sentido da correcção /

RE 9 - No meu entender supervisão / no meu ponto de vista são os procedimentos / que devem ser tidos // por quem / orienta / neste caso especificamente ao nível da formação de professores / que de facto aconselha / ou tenta orientar o trabalho desses formadores /

E - Pensa que, no exercício do seu cargo, há alguma vertente supervisiva que se encontre particularmente em realce?

RE 7- Penso que será ao nível da legislação.

E - Porquê?

RE 7- Para garantir o respeito e // cumprimento da legislação em vigor evitando ilegalidades no decorrer dos processos/

RE 8- Ahm / era mais no sentido da orientação / do que propriamente supervisão // era orientar / e / juntar esforços no sentido de haver uma colaboração entre todos // para haver essa tal coordenação em todas as escolas e todos os docentes /

RE 9 -Sim // Ahm / até pelos conhecimentos que tenho de supervisão / Ahm / de facto / em todo o processo de coordenação com as minhas / neste caso professoras do 1º ciclo / acabo por salientar diversas vertentes ao nível supervisoivo / sejam elas de carácter humano / sejam de carácter pessoal / ou seja simplesmente civilizacional /

E -Tem conhecimento da existência de formação nesta área? De que tipo? Em que instituições?

RE 7 – Sim / Tenho conhecimento da existência da mestrados em instituições de ensino superior // de resto acho que não / aquelas acções de formação / acho que não há nada

RE 8- Não / não tenho conhecimento /

RE 9 -Sim / porque fiz uma pós-graduação em supervisão / no departamento de didáctica e tecnologia educativa / da universidade de Aveiro /

E - Considera que seria importante os Centros de Formação incluírem esta vertente nas formações a propor?

RE 7 – Claro/ quer dizer / Ahm / como é que era a pergunta anterior // (voltei a ler a questão anterior) / <sil> porque no trabalho do dia a dia das escolas somos confrontados com a necessidade desse tipo de formação /Ahm / nomeadamente para desempenhar os cargos de // como coordenador de departamento / elemento da assembleia de escola / e membro do conselho pedagógico / <sil> / Ahm / e se os centros dessem formação nesta área / maior número de pessoas teria acesso à mesma / porque no fundo havendo só nas universidades / na área dos mestrados é muito restritivo / nem todos temos tempo / ou dinheiro para ir para a universidade /

RE 8 – Sim/ acho que sim até porque nos pedem muitas vezes para supervisionar/ por exemplo as AECS (actividades de Enriquecimento Curricular) // os alunos / e outras coisas / e nós não sabemos exactamente/ o que é isto de supervisionar o quê / como /

9 – Sem dúvida que sim / de facto / porque // ter frequentado uma pós-graduação em supervisão permitiu-me outra oportunidade / não só sobre a própria prática pedagógica / mas também sobre a minha actividade enquanto coordenadora / dou mais atenção aos contextos dos formandos/ e até ao contexto dos próprios alunos / que podem ser importantes para a minha supervisão // passei a olhar para / para as práticas em geral de uma outra forma /

E - Afirmou que não tinha formação em supervisão. Pensa que possuir formação nessa área lhe seria útil no desempenho do seu cargo? Em que medida?

RE 7 - Sim / na medida em que estaria melhor preparada e se calhar // bem / sentir-me-ia mais confiante no desempenho do meu cargo // <sil> desempenhar o cargo sem

formação foi muito stressante / e exigiu da minha parte / um grande sentido de responsabilidade / de disciplina e muito trabalho /

RE 8- Talvez sim // no sentido / de Ahm // ajudar // como é que hei-de dizer // orientar melhor os outros / não é ? / que rumo tomar / vamos fazer estas tarefas / ou vamos fazer este trabalho com que fim / e vamos supervisionando a / a conduta destas tarefas /

Bloco III

Transversalidade da língua portuguesa

E - Qual julga ser o interesse (a principal vantagem) de um ensino transversal da língua portuguesa?

RE 7- Um maior sucesso dos alunos nessa área // uma vez que desde o pré-escolar // pode-se começar a trabalhar as competências nessa área // criando nos alunos / a apetência pela leitura / que // que é a base fundamental para o desenvolvimento das competências ao nível da compreensão e contextualização /

RE 8- Então porque / sem a língua portuguesa / sem o conhecimento da língua portuguesa // não se conhecem as outras realidades nas outras áreas / não é ? / a língua portuguesa está / “encadeada” / digamos / está “inteira” em todas as áreas disciplinares e não disciplinares /

RE 9 – Acho que não é uma questão de interesse // é uma questão de ser absolutamente necessário / a principal vantagem da transversalidade da língua portuguesa / de facto a / aquilo que eu digo aos meus alunos / é que / nós podemos até saber falar muito bem / e até ter textos muito bonitos / mas se dá-mos erros ortográficos aquilo que dizemos não é nada // e costumo dizer-lhes também na brincadeira que / não nos adianta a nós sermos muito bonitos / como as / estrelas de cinema / ou os jogadores de futebol / se / quando abrimos a boca / entre aspas / só sai disparates /// a importância da língua portuguesa no dia - a - dia é fundamental / se é fundamental no dia - a- dia // obviamente a transversalidade // também é evidente /

Crê que os centros de formação deveriam oferecer aos docentes formação relacionada com a problemática da transversalidade da língua portuguesa?

Justifique a sua opção.

RE 7- Em parte isso já é feito / uma vez que é prática dos centros a oferta de acções relacionadas com a língua portuguesa / destinadas aos docentes dos vários níveis de ensino /

E - Justifique a sua opção.

RE 7 - Esta formação é importante e deve ser reforçada // para que // os professores tenham conhecimento dos conteúdos e metodologias usados nos níveis de ensino diferentes dos deles / quer dizer / que não o deles /

RE 8- Sim/ porquê? // porque é importante sabe / quer dizer / eu acho que a interdisciplinaridade é uma coisa muito interessante / se bem aplicada / eu / neste momento / eu / assim pessoalmente / sinto-me assim um bocadinho perdida // Ahm / porque é tanta / tanta solicitação / nova de tantos lados que eu não sei muito bem a minha posição no meio disto tudo // e eu neste momento até ando assim um bocado às vezes fico tão baralhada no dia de preparara a sessão / eu acho que não sou normal / eu acho que não vou ser capaz / porque são muitas nomenclaturas / muitas solicitações // muitas mudanças / mas no fundo / está // como é que hei-de dizer / está tudo igual / não é ? / na prática / mas há muita palavra nova / muita coisa / e a mudança está por fazer // (texto não transcrito) // eu sinto-me um bocado perdida / mas pronto / lá vamos indo / (risos) /

RE 9 – Ah sim / sem dúvida / creio que sim // precisamente / por aquilo que acabei de dizer / porque de facto se a língua portuguesa é fundamental para a nossa expressão // é evidente que também / é importante os centros de formação oferecerem formação / sobre a transversalidade da língua portuguesa /

- Para si, um aluno com uma expressão escrita deficiente, escassez de vocabulário e uma leitura pouco expressiva e ritmada conseguirá ter sucesso escolar na globalidade das disciplinas? Porquê

RE 7 - Não / porque um aluno com essas características não compreende <sil> / logo não aprende / não aprende // e (suspiro)/ e além disso na maior parte das vezes / não consegue transmitir / Ahm / os conhecimentos / ainda que poucos / que adquiriu /

RE 8 – É assim / na parte oral / Ahm / o aluno pode até conseguir atingir / Ahm / um plateau / digamos assim / que lhe permite ir andando de patamar em patamar de aprendizagem // depois falha muito na escrita // Ahm // ele poderá mas será um aluno que ainda tem // por exemplo eu tenho um que se está integrado no 319 / na alínea f / em que na avaliação tenho que o avaliar de uma forma diferente dos outros // Ahm / portanto não posso valorizar tanto o erro ortográfico / ou a construção frásica / mas tenho que ir para o conteúdo da aprendizagem // nas outras áreas // no português / pronto é um aluno que é suficiente / mas tal como diz o nosso chefe / um aluno com uma negativa pode passar / de ciclo // portanto tem que ser sempre muito bem ponderado / não é / mas pode / um aluno com muitas dificuldades pode a nível da oralidade // vir a melhorar as suas aprendizagens // mas é complicado a nível da escrita /

RE 9 – É assim / na // na globalidade das disciplinas / é difícil / precisamente por aquilo que eu disse à bocadinha // porque se a língua portuguesa é de facto fundamental / é fundamental para a sua expressão / seja escrita / seja oral // é fundamental para o entendimento das questões que lhe são colocadas / e para questões do próprio dia-a-dia / não é preciso ir sequer para as disciplinas // evidentemente há disciplinas para as quais / o conhecimento da língua portuguesa pode ser reduzível / mas é evidente que / é só para as disciplinas de carácter muito mais prático // e mesmo nessas / se o professor der uma instrução simples / e o aluno não a entender / não a sabe cumprir /

E - Qual é a sua opinião sobre o possível contributo das disciplinas da área das expressões para um melhor domínio da língua portuguesa?

RE 7 - Todas as disciplinas / incluindo educação física / educação visual / educação tecnológica // Ahm // devem // Ahm / como é que eu hei-de explicar // ter responsabilidade de // ensinar e corrigir a língua portuguesa / não corrigir / a ortografia e a sintaxe // por exemplo / quando o professor de educação física / Ahm / aborda a uma modalidade desportiva / os alunos // têm que ler / e compreender as regras / têm que compreender as regras // além disso // os trabalhos escritos / e testes de avaliação / também são utilizados como metodologia de trabalho nas áreas artísticas

RE8 - A nível de expressões // não percebi muito bem a pergunta / (repete-se a pergunta) / sim / também são importantes essas áreas / não é / por exemplo na expressão dramática podemos explorar as várias entoações das frases e textos / na expressão musical por exemplo / Ahm / o treino da memorização / para além do canto em si / Ahm / a memorização de ritmos / Ahm // na expressão plástica por exemplo a banda desenhada / o que os pode ajudar de uma forma lúdica / a desenvolver a escrita // e / e / pronto /

RE 9 -Acho que é fundamental // aliás uma das coisas que fazemos / aqui / è precisamente / uma articulação entre essas disciplinas / e a língua portuguesa / não só / no apoio ao estudo / como (não transcrito por não se perceber)) no apoio às dificuldades que os alunos possam ter // e também no apoio ao desenvolvimento das potencialidades / que eles apresentam // um trabalho articulado / entre a língua portuguesa / e as restantes / disciplinas / das expressões /

- Como responsável educativo, pensa que assumir uma posição de promoção da abordagem transversal da língua portuguesa pode influenciar os outros docentes na sua prática lectiva? Justifique.

RE 7 - Sim // quem ocupa um cargo de supervisão na escola / Ahm / automaticamente passa a ser alvo da observação dos professores / e // a sua maneira de agir e de trabalhar // ahm / pode ser apontada como exemplo / pela negativa / ou pela positiva // portanto / como em qualquer outra situação / adoptar essa postura de defender a transversalidade da língua portuguesa / certamente que será / seria reparada / Ahm / quer dizer comentada / e seguida por alguns dos restantes professores /

RE 8- Sim / porque quem está a coordenar é sempre uma influência para os outros / eles podem a partir daí dar mais importância // à questão /

RE 9 – Sim / penso que deve influenciar / e influencia / não só pelo facto de eu também ser professora de língua portuguesa / mas também / porque de facto / eu valorizo muito // a utilização da língua correctamente / seja ela a nível escrito / seja a nível oral / e se é essa / a minha / digamos / filosofia de estar na vida / e a minha filosofia a nível de prática pedagógica // obviamente que é influenciadora da minha prática coordenativa / e de facto e se há coisa / que eu / prezo / até junto das minhas / professoras (...)é que (..) temos todos a ganhar com uma correcta utilização da língua /

E - Pensa que o questionário que preencheu (no âmbito desta investigação) o levou a reflectir mais sobre estes temas (a supervisão e a transversalidade da língua portuguesa associada à compreensão na leitura)?

RE 7 - Sim // sempre que se <sil> ao ter que responder à entrevista / foi um momento de parar e de reflectir sobre estes assuntos // o que não teria ocorrido de outro modo /

RE 8 – Sim / obriga-nos sempre / a / reflectir um bocadinho / não é // Ahm / Ahm / sim / mais sobre a transversalidade da língua / porque supervisão é uma coisa que não está muito presente ainda na mente / não é? / Ahm / mas / tanto o questionário como a entrevista / ajudou a reflectir um bocadinho e / e ficam estas questões / Ahm // a ressoar no pensamento /

RE 9 – Sim / de facto não há dúvida nenhuma que contribuiu // porque obviamente sempre que se responde / a um questionário / neste âmbito // é evidente que também / ele nos faz reflectir sobre aquilo que nós fazemos / é evidente que ele / nos faz reflectir sobre aquilo que nós fazemos / é evidente que ele / nos faz reflectir / introspectivamente / sobre a nossa prática / seja ela a que nível for /

Perguntas feitas só ao RE8

- **Considerando que exerce as funções de Coordenador da Articulação Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, não lhe parece que estas funções incluem uma vertente supervisiva? Porquê?**

•
Não sei mtº bem// quer dizer/devia ter/implicitamente/não é/está sempre lá qualquer coisa/de supervisão / não é/ porque só tomando conhecimento das realidades /é que se pode ir orientando/

- **Parece-lhe que o seu cargo lhe permite desempenhar um papel inovador na “construção” de uma nova escola? Porquê?**

ahm/ quer dizer/ a minha experiência não foi assim/tão/tão/tão positiva quanto isso/ eu acho que /ahm/ o desempenho do cargo de coordenador da articulação curricular/funcionaria mtº bem/ se fosse/ como a palavra diz/ em articulação/ com o coordenador de ciclo/ com o presidente do c.e./ou representante do 1º ciclo/ e em uníssono traçarmos metas para atingir// ahm / o tempo que eu desempenhei penso que faltou / aí essa articulação/ era um trabalho um bocadito solitário e / e daí eu sentir que não tão lucrativo como poderia ser o trabalho

- **Para si o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa são importantes, na medida em que podem contribuir para desenvolver competências úteis**

para: -outras áreas curriculares; - a integração sócio-profissional do aluno; - a sua formação geral?

Acho que é importante pr tudo/ porquê/ bporque/porque/ olha eu tenho a experiência de um aluno/ que neste momento tem 17 anos/ acho eu/ que / que não faz uma frase direita/fala muito incorrectamente<7fez só/ só adquiriu as competências muito básicas na escola / mas aprendeu uma via profissional/ é talhante/ e / e é um belíssimo funcionário do talho / quer dizer/ é muito importante a aprendizagem da língua portuguesa/ mas se um aluno não tiver capacidade para aprender aquilo que se pretende/ ele pode ter sucesso na vida social na mesma (...) / socialmente ele é sempre um bocadinho apontado não é / mas / mas poderá ter sucesso social/

- **Pensa que as suas concepções sobre a transversalidade da língua portuguesa podem influenciar a prática lectiva dos outros docentes pelo exercício das suas funções? Justifique.**

Sim acho que sim/ porque quem está numa função dirigente/Ahm// influencia sempre os restantes/pelo seu exemplo/.